LEV VIGOTSKI

PENSAMIENTO Y HABLA

COLIHUE CLÁSICA

Lev Vigotski intenta definir en ***Pensamiento y habla*** una teoría psicológica fundada en el análisis dialéctico de la relación entre la conciencia lingüística del individuo y el medio social. Este texto –emblemático en la producción del psicólogo ruso– es, sin embargo, uno de los peor conocidos, ya que sufrió censuras tanto en la URSS como en Estados Unidos y Europa: a la obra original le fueron amputadas o "reescritas" referencias a pensadores sospechados en el bloque soviético (Jung, Freud, Sapir, Blondel, entre otros), por un lado, y pasajes que referían a la tradición marxista, por el otro. Quedaron así desdibujadas las principales preocupaciones del autor, quien planteara su obra, explícitamente, como un diálogo entre psicología y marxismo.

La traducción, primera al castellano desde el original ruso completo, y las notas han estado a cargo de *Alejandro González*, especialista en lengua y literatura rusa; la detallada Introducción histórica, que sitúa la obra de Vigotski en el contexto de los debates educativos de la Unión Soviética, es del *Dr. Marcelo Caruso*, profesor de Educación Comparada en la Universidad de Humboldt (Alemania); asimismo, la introducción general ha estado a cargo del *Dr. Félix Temporetti*, profesor de Metodología de la Investigación Psicológica en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y de Psicología Social en la Universidad Nacional de General San Martín, entre otras instituciones.





Fe de erratas

P. 318, SEGUNDO PÁRRAFO

Que el sistema **no** es algo ajeno a la naturaleza interna de los conceptos infantiles se desprende de las palabras del propio Piaget.

LEV VIGOTSKI

PENSAMIENTO Y HABLA

Traducción y notas:
Alejandro Ariel González

Introducción histórica:
Marcelo Caruso

Introducción:
Félix Temporetti

COLIHUE CLÁSICA

Vigotski, Lev
Pensamiento y habla.- 1ª ed. – Buenos Aires : Colihue, 2007.
672 p. ; 18x12 cm.- (ColihueClásica)
Traducción de: Alejandro Ariel González

ISBN 978-950-563-034-9

1. Psicología. I. Caruso, Marcelo, prolog. II. Temporetti, Félix, prolog. III. González, Alejandro Ariel , trad. IV. Título.

CDD 150

Título original: Мышление и речь

Coordinador de colección: Lic. Mariano Sverdloff

Equipo de producción editorial: Cristina Amado, Cecilia Espósito, Juan Pablo Lavagnino y Leandro Avalos Blacha.

Diseño de tapa: Estudio Lima+Roca

I.S.B.N.-10: 950-563-034-4
I.S.B.N.-13: 978-950-563-034-9

Av. Díaz Vélez 5125
(C1405DCG) Buenos Aires - Argentina
www.colihue.com.ar
ecolihue@colihue.com.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA

¿EN EL JARDÍN DE LOS MARXISMOS QUE SE BIFURCAN?

EL redescubrimiento de la obra de Lev Vigotski (1896-1934) desde la década de 1980 –un fenómeno que atraviesa culturas educativas y disciplinarias bien diversas– es uno de los procesos más interesantes de revalorización de una producción intelectual que se han dado en el campo de la psicología y la educación. La popularidad del nombre Vigotski no solo mostró el desplazamiento de Jean Piaget como la figura central para la discusión contra las diversas corrientes del conductismo sino que, a través de la pretendida filiación marxista de Vigotski, se producía también una integración de sus posiciones psicológicas y epistemológicas en un marco más amplio y cercano a las grandes batallas ideológicas del siglo XX. Si bien esto vale para la figura de Piaget mismo –sus escritos sobre la cuestión de la guerra, sus posiciones frente al fascismo, etc., están siendo revisados desde hace una década–, el contexto de actuación de Vigotski y su corta vida dan a su trayectoria los atisbos de un verdadero mito. Joven, brillante, polémico, la muerte prematura probablemente le haya ahorrado persecusiones políticas a manos del estalinismo; lo que seguramente le ha aportado es un aura de heroísmo y de vocación difícil de trascender a la hora de la discusión de sus hipótesis. Lev Vigotski representa quizás el ingreso de un registro pop en las discusiones psicológico-educativas, frente a la figura más bien paternal y descansada de un Piaget que produce

su obra en un contexto de extrema estabilidad. Como el mismo Leontiev lo formuló: «La personalidad y actividad de Vigotski comenzó a rodearse de mitos».[1]

No será este el lugar para ocuparse en detalle de las hipótesis y trabajos vigotskianos, dada la creciente cantidad de análisis que se van agregando a la lenta publicación y traducción de la obra vigotskiana misma. Lo que se emprenderá en las próximas páginas será un intento de contextualización de su persona y de su obra, particularmente de la que nos ocupa. Si bien, por un lado, las referencias biográficas serán inevitables, se intentará aquí leer las hipótesis centrales (y cambiantes) de Vigotski más allá de la consideración de su certeza o equívoco. Sus ideas y tesis serán puestas en el marco de las grandes transformaciones culturales y disciplinarias de la época, particularmente después de la revolución de 1917, en un ejercicio de historización cultural de su pensamiento.

En la primera parte nos centraremos en el contexto de producción de Vigotski como intelectual: la sociedad zarista tardía. Luego, presentaremos el proyecto vanguardista de revolución cultural que acompañó a los años inmediatamente posteriores a 1917, con un fuerte énfasis en el campo educativo. Mostraremos también la actividad de Vigotski en el marco de un optimismo transformador que solo a fines de la década de 1920 dará paso a otro optimismo, esta vez más orgánico, disciplinador y verticalista. El proceso de estalinización y sus consecuencias en la política escolar serán presentados también como el contexto central de la aparición de *Pensamiento y habla*. Por último mostraremos algunos análisis que han puesto en duda la filiación marxista de la obra vigotskiana en general, aunque reconociendo el esfuerzo de Vigotski mismo por una articulación con el marxismo.

---

1. Citado en: Gita Vygodskaja y Tamara M. Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit* (Hamburgo: Verlag Dr. Kovac, 2000), p. 12.

1. La sociedad zarista del siglo XIX y la escolarización: determinantes en la biografía de Vigotski

La Rusia de fines del siglo XIX era, en el momento del nacimiento de Vigotski, un país que luchaba por un lugar en la modernidad. El «atraso» de la sociedad rusa no solo fue el espacio donde se dieron proyectos político-culturales radicales, sino también aquel donde se manejaban esperanzas de renovación total que combinaban la modernidad política con representaciones de un nuevo orden enraizadas en la vieja cultural comunal y cristiana de la Rusia premoderna, como en el caso del populismo y el anarquismo. En este sentido, un breve recorrido por la cultura rusa, aquí a través del desarrollo de sus instituciones educativas en la conjunción entre estado, sociedad, elites y masas, es de utilidad para entender la radicalidad de los procesos que se dieron a partir de 1917.

La vieja Rusia había despertado siempre la curiosidad de los europeos occidentales. Aquel pueblo también cristiano pero profundamente diferente en su evolución cultural e institucional, confinado en las lejanas llanuras ucranianas, bielorrusas y del Ural, había sido uno de los últimos en ser cristianizados. En efecto, San Cirilo (826-869) misionó a los eslavos cuatro siglos más tarde de la conversión de los «bárbaros» occidentales y produjo los signos para la escritura de sus lenguas, alfabeto que se conserva hasta hoy en día.[2] Todas las iglesias cristiano-orientales, incluida la rusa, adoptaron una organización territorial contraria a las aspiraciones universales del Papado y, con ello, establecieron relaciones simbióticas con los poderes políticos locales. En este sentido, Michel Foucault ha comparado las formas de dominación política de cuño pastoral en el occidente y el oriente cristianos. En su análisis puede verse la posición

2. Véase Francis House, *Millenium of faith: christianity in Russia AD 988-1988* (Crestwood/NY: St. Vladimir's Seminary Press, 1988), particularmente su introducción.

del Zar como un soberano directamente vinculado a Cristo, un dominador que es casi responsable de la salvación. Mientras el soberano occidental es «César, no Cristo», el cristianismo ortodoxo producirá una identificación más extrema entre poder político y religioso.[3] Esta amalgama específica de poderes y su distancia –tanto geográfica, como cultural– de los desarrollos de Occidente dan a la cultura rusa visos de un orientalismo y de un exotismo propios ante los ojos de los cristianos occidentales. Es solo con Pedro el Grande (1682-1725) cuando se produce una primera ola de «europeización» cultural en el aparato estatal, que incluía tanto la alfabetización del clero como la ilustración de la nobleza, a la vez que integró a la Iglesia Ortodoxa Rusa definitivamente a las estructuras estatales. Mientras que una serie de instituciones educativas superiores iban siendo fundadas independientemente del control eclesiástico, la educación popular siguió siendo un dominio exclusivo de la Iglesia Ortodoxa, la cual no ponía gran ahínco en la alfabetización masiva. Tanto las reformas ilustradas de Catalina II (1762-1796) como la apertura protoliberal del primer período de gobierno de Alejandro I (1801-1825) trajeron la fundación de la Escuela Normal de San Petersburgo (1783) –que se convertiría en puerta de entrada del pestalozzianismo– y la organización de un Ministerio de Ilustración Popular (1802) que pronto devino en herramienta de políticas reaccionarias y defensivas con respecto a las olas de modernización que provenían desde Europa.

El caso de las escuelas mutuas es característico de la situación rusa de comienzos del siglo XIX, a medio camino entre la apertura hacia modelos occidentales y tendencias reaccionarias en el campo político y cultural. El modelo mutuo o lancasteriano fue una propuesta de racionalización y modernización del orden escolar proveniente de Inglaterra en la cual grandes

3. Michel Foucault, *Geschichte der Gouvernmentalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung* (Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2004), pp. 228-229.

grupos de niños eran organizados en grupos más pequeños bajo la dirección de un niño más adelantado, posibilitando así una instrucción elemental de masas a bajo costo. En el caso ruso, muchas de estas escuelas fueron fundadas por nobles ilustrados casi como una forma teatral de poner en escena su propia modernidad; asimismo, los ejércitos que volvían a Rusia luego de las guerras napoleónicas y que eran un reducto de ideas liberal-modernizantes (decembristas) formaron escuelas regimentales en todo el territorio –incluso en poblados-modelo en Siberia con fuerte militarización– mientras que los comerciantes de San Petersburgo también fundaban escuelas sobre la base del método mutuo.[4] El caso más curioso es la introducción oficial del método a través del Zar mismo y sus inclinaciones cripto-protestantes. Un colaborador directo de Joseph Lancaster, William Allen, predicaba y aconsejaba al Zar en este asunto y logró que el método mutuo tuviera patrocinio oficial. Con el giro reaccionario del reinado de Alejandro I, este movimiento de reorganización de la vida interior escolar –de origen protestante, tendiente a la alfabetización universal e independiente de los poderes tradicionales de la Iglesia Ortodoxa en el campo de la educación del pueblo– fue perseguido o, al menos, confinado a algunas regiones y círculos específicos.[5]

La dualidad entre escuelas primarias estatales y escuelas parroquiales dependientes del Sínodo de la Iglesia Ortodoxa marcó las disputas político-educativas del siglo XIX y hubo

---

4. El caso de los militares ha sido recientemente analizado en Christoph Gumb, «Leibeigenentheater als Ordnungsmodell. Die Bell-Lancaster-Methode und das russische Militär (1815-1825)», en: Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso (comps.), *Nationalerziehung und Universalmethode frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2005), pp. 112-141.

5. Judith Cohen Zacek, «The Lancastrian School Movement in Russia» en: *Slavonic and East European Review* 45 (1967), pp. 343-367; B. Hollingworth, «Lancasterian Schools in Russia» en: *Durham Research Review* 5 (1966) 17, pp. 59-74.

constantemente intentos conservadores de subordinar la totalidad de las escuelas a la Iglesia, como en el proyecto de formación de docentes de escuelas primarias de 1897. La opción de una obligatoriedad escolar, discutida durante la preparación del primer reglamento de escuelas elementales de 1864, no fue adoptada.[6] Solo hacia 1880, el concepto de la «enseñanza general» cobró nueva fuerza como un movimiento no tanto vinculado con la idea de la obligatoriedad como con la agitación de los gobiernos municipales y de las organizaciones de docentes. La predominancia de las escuelas parroquiales y las estatales garantizaba solamente una cobertura mínima y, hacia 1900, Rusia era aún un país con una de las más bajas tasas de alfabetización en Europa.[7] En este marco, tampoco sorprende que la tardía, difícil y limitada liberación de los campesinos de los vínculos feudales, decretada en 1861, se mostrara en una cultura escolar patriarcal, poco diferenciada y acotada a un mínimo de contacto con el saber elaborado de la época.[8]

Las instituciones superiores de educación, hijas mimadas de los esfuerzos iluministas de reforma desde fines del siglo XVIII, se desarrollaron independientemente del aparato de educación elemental. Como en tantos otros países de Europa la articulación de la escuela primaria y las instituciones «secundarias» era puntual. Mientras que los miembros de las clases populares podían ir a una escuela elemental, se pensaba que la trayectoria educativa de los hijos de familias «mejores» podía organizarse en la casa o en escuelas particulares que conducían directamente a instituciones secundarias a través de un examen de ingreso sin ningún tipo de contacto con hijos de las clases

6. Al respecto, Joachim Krumbholz, *Die Elementarbildung in Russland bis zum Jahre 1864* (Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag, 1982).

7. Jeffrey Brooks, *When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861-1917* (Princeton: Princeton University Press, 1985).

8. Véanse los análisis de Ben Eklof, *Russian Peasant Schools. Officialdom, Village Culture, and Popular Pedagogy, 1861-1914* (Berkeley: California University Press, 1986).

populares. En Rusia, la posibilidad de ir a una escuela primaria «superior» que, bajo determinadas circunstancias, podía conducir a una escuela secundaria, se dio solo a partir de 1912. Por ello, el carácter exclusivo del bachillerato –orientado hacia el modelo alemán del *Gymnasium*– mantuvo su preeminencia durante todo el siglo XIX y con el estatuto del Conde Tolstói (1871) retuvo el privilegio de que sus egresados ingresaran a las universidades. Un año más tarde, fueron introducidas escuelas intermedias diversificadas curricularmente. Si bien la tendencia a su unificación fue un tema constante de las discusiones político-educativas rusas anteriores a la Primera Guerra Mundial, la revolución bolchevique encontraría un panorama fragmentado de escuelas «secundarias».[9]

Debido al rol particularmente importante que jugaron en el discurso pedagógico marxista y en los proyectos de reforma de los bolcheviques después de la revolución, es necesario referirse brevemente a las escuelas técnicas y artesanales. Estas –si bien ya existían desde la época de Pedro el Grande– obtuvieron una reglamentación estatal definitiva en 1888 con diferenciaciones internas, curriculares y de perfil profesional. En este contexto, fueron desarrolladas formas pedagógicas novedosas para la formación de obreros y artesanos y que estuvieron en la base de lo que años después y en el contexto de la *progressive education* norteamericana se llamaría el «método de proyectos».[10] En muchos casos, los alumnos de tales escuelas se encontraban

---

9. Para este tema, consultar Patrick Alston, *Education and the State in Tsarist Russia* (Stanford/CA: Stanford University Press, 1969). Análisis sobre aspectos político-culturales de las clases medias educadas pueden verse en los estudios reunidos por Edith W. Clowes, Samuel D. Kassow y James L. West, *Between Tsar and People: Educated Society and the Quest for Public Identity in Late Imperial Russia* (Princeton: Princeton University Press, 1991).

10. Michael Knoll, «Das "russische System", "Slodj" und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika», en: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 90 (1994), pp. 5-25.

simultáneamente o más tarde en las redes de aprendizaje para adultos organizadas por liberales, socialistas e intelectuales, quienes organizaban cursos, círculos de lectura y espacios de formación y de cultura «extraescolares».

A pesar de las políticas represivas de fines del siglo XIX, la sociedad rusa, particularmente sectores de la burguesía liberal, comenzaron a formular programas comprehensivos de reforma educativa. La mencionada campaña a favor de la educación primaria universal fue sostenida por estas fuerzas, cuya unidad de organización fueron los *zemstvos*. Estas organizaciones locales autárquicas fueron admitidas por el zar Alejandro II en 1864 para todas las actividades de fomento de un distrito (educación, salud, caminos). Los *zemstvos*, cuyos miembros eran elegidos por los ciudadanos pudientes del distrito se convirtieron en un bastión de diversos sectores burgueses de orientación reformista, los cuales protagonizaron los progresos educativos en Rusia de las últimas décadas del siglo XIX.[11] Hacia fines de siglo, los *zemstvos* iniciaron una campaña de agitación en toda Rusia a favor de la educación primaria universal, es decir, obligatoria.[12] En el marco de los *zemstvos* y en sus actividades pueden verse una serie de fermentos y discursos que serían radicalizados y transformados después de la revolución.

Lev Vigotski creció en ese momento de divisoria de aguas y de creciente descontento liberal en la ciudad de Gomel, en lo que hoy es la república de Bielorrusia. Gomel era una ciudad

---

11. Sobre las actividades educativas de los *Zemstvos* véase Jeffrey Brooks, «The Zemstvo and the Education of the People» en: Terence Emmongs y Wayne S. Vucinich (comps.), *The Zemstvo in Russia. An Experiment in Local Self-Government* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982), pp 243-278. Un estudio de caso puede verse en Carsten Pape, «The "Peasant Zemstva": Popular Education in Vjatka Gubernija, 1867-1905», en: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 27 (1979), pp. 498-519.

12. Allen Sinel, «The Campaign for Universal Primary Education in Russia, 1890-1914», en: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 30 (1982), pp. 481-507.

periférica, cerca de las fronteras con Rusia y Ucrania misma. Gracias a su río navegable había «una relación muy natural» con la principal ciudad de Ucrania, Kiev. Asimismo, Gomel era un centro cultural y educativo de relativa importancia y había visto muy temprano la llegada del telégrafo y del ferrocarril. Los Vigotski pertenecían a la numerosa comunidad judía de la ciudad. Su padre, un empleado bancario con estudios superiores, pertenecía a la floreciente burguesía judía local. Su madre, una docente que lo sobrevivió un año, era una políglota de sólida formación cultural. La escenografía típica de las familias burguesas liberales, incluyendo los libros, fue el marco donde Vigotski hizo sus primeros pasos de aprendizaje. Y, como miembro de esa burguesía, Lev Vigotski tuvo una carrera escolar que probablemente sus padres repudiaban como judíos liberales «rusificados», aunque practicaban como buenos burgueses: Vigotski fue alfabetizado en su casa y sus aprendizajes elementales se dieron siempre en el contexto familiar.[13] Luego, con un examen especial, ingresó en un bachillerato privado. En este sentido, no era una excepción de las carreras escolares de las clases algo más acomodadas de la época. Como ya lo mencionamos, las escuelas secundarias no eran parte de un «sistema» que incluyera un paso obligado por la escuela primaria para poder acceder a la secundaria sino que, como en muchos países de Europa, la escuela primaria era una escuela que, en el mejor de los casos, iba directamente al aprendizaje de oficios (circuito primario-laboral) para las clases bajas y la secundaria era aquella que daba acceso a la universidad. En su bachillerato, tuvo acceso al canon humanista clásico y a lenguas extranjeras. Finalmente, en 1913, dio su examen de final de bachillerato.

En medio de sus estudios secundarios, Vigotski presenció los cambios que la revolución liberal de 1905 trajo a Rusia y a sus estructuras educativas. En el fermento de aquel año, las or-

13. Vygodskaja y Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij*, pp. 23-24.

ganizaciones educativas liberales (*zemstvos*) y los sindicatos docentes radicalizaron sus posturas y plantearon la introducción de la escuela obligatoria, gratuita y laica, el acceso general a las escuelas intermedias y a la educación superior y la democratización de la admnistración educativa a través de consejos locales, como lo eran los *zemstvos* mismos. Estos reclamos encontraban ahora un espacio diferente de resonancia: la Duma, el parlamento ruso, fundado en 1906 y con poderes muy limitados en ese período final del zarismo. Las fuerzas parlamentarias –que tenían siempre en contra al Consejo de Estado nombrado por el Zar y que debía aprobar definitivamente las leyes que venían del parlamento– lograron sancionar la ley del 3 de mayo de 1908 que introducía una obligatoriedad escolar de tres años (de los ocho a los once) y que debía ser aplicada por los poderes locales (las ciudades o consejos locales). Si bien la aplicación de esta ley fue muy variada de acuerdo con las condiciones locales, se verifica un aumento considerable de la escolarización y de la tasa de alfabetización en ese período. Paralelamente, se constata que el discurso pedagógico de liberales y socialistas ya era eminentemente puerocéntrico, constituyendo lo que Ben Eklof ha denominado la paradoja de un aula centrada en el niño (al menos en los documentos y programas) en medio de una sociedad jerárquica y autoritaria.[14]

Un último intento de modernización consecuente del sistema educativo ruso que Vigotski presenció como estudiante en Moscú fue el plan del Conde Pavel Nikolaevic Ignatiev (1870-1926), quien en medio de la situación crítica de la Primera Guerra Mundial propuso un plan de reforma ambicioso y radical. Por un lado, el proyecto intentaba dinamizar el canon curricular de los

14. Ben Eklof, «Worlds in Conflict: Patriarchal Authority, Discipline, and the Russian School, 1861-1914», en: *Slavic Review* 50 (1991), pp. 792-806, p. 795. El diagnóstico de un avance de posiciones puerocéntricas algo románticas en el interior del liberalismo y del anarquismo ruso es parte también del análisis de Joachim Krumbholz, *Die Elementarbildung in Russland bis zum Jahre 1864*, pp. 150-151, quien se centra en la prosa «escolanovista» temprana de Tolstói.

bachilleratos, recortar el poder de la Iglesia Ortodoxa, introducir nuevas pedagogías –en particular posiciones de John Dewey y de Georg Kerschensteiner[15]– y la apertura de las universidades a todos los egresados de las escuelas intermedias. Tanto la coyuntura de la guerra, la cultura campesina predominante como el retraso material y cultural condicionaron negativamente el avance de esta iniciativa, enterrada en los movimientos tectónicos posteriores a la revolución.[16]

La actuación de Ignatiev coronó la movilización de las corrientes de modernización pedagógica que, si bien podían encontrar en la figura del escritor León Tolstói una fuente de inspiración, se orientaban a las novedades del escolanovismo europeo y norteamericano. En las dos primeras décadas del siglo XX, se formaron escuelas y centros de investigación vinculados con estas corrientes, tanto en sus vertientes socialistas, como liberales.[17] Todas las variantes del escolanovismo, de la pedagogía experimental, de los análisis sociológicos y de las filosofías neoidealistas ingresaron a la discusión del campo cultural ruso de entonces.[18] La combinación de estas posiciones con las nuevas posibilidades abiertas por la revolución marcaría la escena pedagógica soviética de la primera década posrevolucionaria.

---

15. Hasta el final de la primera guerra mundial, Kerschensteiner fue el pedagogo occidental más popular y más citado en Rusia. Irina Mchitarjan, «John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930», en: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (2000), pp. 881-903, pp. 885 y 890.

16. Un interesante análisis de la retórica del retraso en la cultura pedagógica rusa puede verse en: Ben Eklof, «Kindertempel or Shack? The School Building in Imperial Russia: A Case Study of Backwardness», en: *Russian Review* 47 (1988), pp. 117-144.

17. Un estudio detallado de estas puede verse en Leonhard Froese, *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik* (Heidelberg: Quelle & Mayer, 1963).

18. Véase un listado en Oskar Anweiler, «Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts», en *Bildung und Erziehung* 14 (1961), pp. 385-404.

El paso de Vigotski por Moscú como estudiante de la universidad entre 1913 y 1917 no estuvo exento de peripecias. Inscripto originalmente en medicina, cambió su carrera por la de derecho después de solo un mes y, un año más tarde, se inscribió en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Popular, contenidos que lo habían ya fascinado como estudiante de secundario. Las Universidades populares formaban parte del entramado de instituciones educativas liberales paralelas a las más viejas y prestigiosas instituciones ligadas al zarismo. En esta universidad, por ejemplo, se aceptaban mujeres y personas de cualquier religión. Entre sus profesores se encontraba en las cátedras de psicología y pedagogía una de las que serían las figuras centrales de la década del 20 en la Rusia soviética, Pavel Blonskij (ver 3.1.). Si bien sus preferencias eran claramente la literatura, las artes y la filosofía –tal como lo muestran sus primeras publicaciones hasta 1924[19]–, Vigotski mismo, en su legajo personal conservado en el Archivo Estatal de Moscú, aseguraba haberse puesto en contacto con la psicología durante sus estudios.[20] En 1917, luego de terminar sus estudios, Vigotski regresa a Gomel. Muy pronto, la realidad circundante cambiaría radicalmente.

---

19. Gita, la hija de Vigotski, quien conserva el archivo de la familia, contó 275 entre publicaciones y manuscritos inéditos, de los cuales todavía no conocemos todos. De todos ellos, 87 fueron artículos, críticas teatrales y ensayos en el campo de las artes, de la vida cultural y de la filosofía. Recién en 1924 aparece su primera publicación ligada a temas psicológicos, paidológicos y de defectología. Véase Vygodskaja y Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij*, op. cit., pp. 353-357.

20. Ibíd., p. 29.

2. Los años de la conversión: pedagogía y psicología soviéticas entre el vanguardismo y la consolidación de un nuevo orden

Los acontecimientos que se sucedieron después de octubre de 1917 han sido objeto de innumerables análisis y revisiones. Sin riesgos de exageración, la toma del poder por los bolcheviques y sus aliados inauguró una nueva etapa de la historia mundial y no meramente soviética. Eric Hobsbawm ha subrayado el carácter epocal de la aparición y decadencia del comunismo para la historia global con su fórmula del «breve siglo XX» que comprendería justamente desde la caída del viejo orden europeo en la Primera Guerra Mundial y la victoria bolchevique en octubre de 1917 hasta la desaparición de la vieja Unión Soviética a través de la fundación de la Federación Rusa en 1991.[21]

La revolución rusa de 1917 puede ser considerada un producto de la radicalización de ciertos sectores vanguardistas y de los movimientos populares europeos ante los horrores de la Primera Guerra Mundial. Al mismo tiempo, las grandes esperanzas desencadenadas por el triunfo de este movimiento político y sus primeras realizaciones dieron a la Unión Soviética de los primeros años un aura de reforma radicalizada que no se reducía a las transformaciones del aparato productivo sino que, en el ámbito de la cultura, prometía convertirse en un campo de experimentación inmenso de nuevas formas de sociabilidad, institucionalización e interacción. En este sentido, el concepto de vanguardia –tan vinculado a las actividades estéticas y políticas– pretende aquí ser entendido como una lógica de la movilización cultural y de la producción de identidades que, en nuestro caso, afectó tanto al campo pedagógico como a la psicología científica institucionalizada,

---

21. Eric Hobsbawm, *The Age of Extremes: the Short Twentieth Century, 1914-1991* (Londres: Abacus, 1997).

ambos espacios de acción y reflexión de la trayectoria de Vigotski en los años posrevolucionarios.

En las páginas siguientes describiremos, en primer lugar, la complejidad de los cambios y corrientes que se dieron en la enorme movilización cultural que siguió a la revolución soviética. Nos extenderemos, en un segundo paso, en ciertos aspectos y conflictos vinculados a las experiencias de Vigotski mismo en Gomel como docente y militante y en sus primeras aproximaciones a la psicología.

2.1. Revolución cultural y revolución pedagógica: los primeros pasos

Las actividades culturales y educativas organizadas inmediatamente después de la revolución han sido un objeto clásico de investigación dada su riqueza de expresiones y la atracción que el tema de la revolución cultural allí enunciada desplegó en la imaginación de los intelectuales.[22] La multitud de alternativas practicadas, las dificultades de la política oficial para alcanzar cada rincón del inmenso territorio soviético, las vicisitudes de la guerra civil y los conflictos internos entre los revolucionarios proporcionaron el marco donde la presentación de líneas de análisis acerca de la época se dificulta considerablemente. En este sentido, es necesario revisar algunos puntos álgidos de la discusión político-educativa en general

---

22. Trabajos clásicos, tanto en forma de recopilación de fuentes como análisis más acabados pueden encontrarse en *La internacional comunista y la escuela* (Barcelona: Icaria, 1978). De la extensa obra de Sheila Fitzpatrick, destacamos aquí su trabajo comprehensivo, *The cultural front: Power and culture in revolutionary Russia* (Ithaca/NY: Cornell University Press, 1992) y el estudio específico de las primeras actividades de Lunacharsky, el faro de la política cultural del momento, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet organization of education and the arts under Lunacharsky, Oct. 1917-1921* (Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1970). Véase también el estudio entusiasta de ecos maoístas de Konrad Lorenz, *Kulturrevolution in Sowjetrussland* (Múnich: Rowohlt, 1969).

y del discurso pedagógico-escolar, por otro lado. El campo cultural en general, y el campo pedagógico en particular, no fueron inmunes al endurecimiento de las relaciones políticas que ya había comenzado en el último año del gobierno de Lenin, aunque la leyenda historiográfica siga hablando de un Lenin benigno y muerto prematuramente contra un Stalin depositario de todo lo aborrecible de la experiencia soviética. Sin embargo, puede constatarse que los intentos de disciplinamiento de las fuerzas vanguardistas en el campo de la educación no se producen hasta la década de 1930 e incluso una de las grandes controversias político-educativas del momento –la de la pretendida extinción de la escuela– se dio en un marco signado ya por el poder político del estalinismo. Por ello, las cuestiones que presentaremos acerca del campo pedagógico y de las variaciones del marxismo en su interior muestran un espacio de posiciones y de pluralidad que no se condice con la represión política anterior a las grandes purgas y persecuciones inmediatamente anteriores a la Segunda Guerra Mundial.

No es este el lugar para enumerar todas las peripecias y campos de acción de la revolución rusa. Una mirada al campo educativo nos muestra la enorme diferencia entre el programa más bien convencional y «burgués» del Partido Socialdemócrata Ruso (PSR) de 1903 –en cuyo interior el ala radicalizada era la de los bolcheviques– y la inmensa cantidad de proyectos vanguardistas en el campo pedagógico posrevolucionario. El programa del PSR comprendía fundamentalmente el derecho de enseñanza en lengua materna –recordemos que lo que llamamos Rusia es, en realidad, un imperio multiétnico aún no contando todas las repúblicas del centro de Asia y del Cáucaso asociadas aún hoy a la Rusia postcomunista–, la alfabetización estatal masiva, la estricta separación del Estado y de la escuela con respecto a la iglesia y una formación obligatoria, gratuita y con carácter laboral para todos los niños de ambos sexos hasta la edad de 16 años. Los reclamos partidarios de mencheviques y bolcheviques se parecían a los de numerosos

programas socialdemócratas, socialistas y radical-liberales de la Europa de entonces.[23]

Las transformaciones pedagógicas y escolares posteriores a 1917 se sucedieron en un agitado contexto de aculturación de las masas y de revolución cultural. Si bien ya en el siglo XIX los intelectuales rusos habían insistido en las capacidades transformadoras de la cultura, fue con el grupo *Vpered* (adelante) –perteneciente a la fracción bolchevique– cuando la cuestión de la revolución cultural ocupó un lugar destacado en comparación con la revolución sociopolítica. Liderados por Aleksandr Bogdánov, los miembros de este movimiento deseaban crear una cultura nueva exclusivamente basada en valores proletarios, tanto en los hábitos, como en la ética social, el arte y la literatura. El movimiento llamado *Proletkult* –sucesor del *Vpered* después del triunfo de la revolución– fue una red de organizaciones culturales «proletarias» que intentó revolucionar todos los cánones culturales, incluso contra la opinión del mismo Lenin, quien en temas culturales era un conservador decimonónico, inspirado por los clásicos de la literatura rusa. El *Proletkult* radicalizaba su crítica a toda la formación cultural burguesa y planteaba cambios profundos que iban desde un industrialismo exacerbado hasta un experimentalismo estético intransigente y una revolución de las relaciones entre los sexos. Su desconfianza contra las viejas instituciones de educación superior combinaba la desconfianza frente a las viejas elites con las ideas radicales de revolución cultural y la centralidad otorgada al proletariado. Bogdánov reclamaba en 1918 que «la actividad científica de la universidad de los trabajadores debe hacer posible la producción de una enciclopedia de los proletarios, que constituya un instrumento pujante para la lucha

23. Oskar Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära* (Berlín y Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1978), p. 78.

y la construcción de una nueva sociedad».[24] *Vpered* y *Proletkult* continuaban así los movimientos intelectuales que veían en la cultura y en la educación las claves de la emancipación del pueblo y el modo de preparación de este para una nueva forma de vida civil.[25] Esta posición «culturalista» o «político-cultural» de los integrantes del *Proletkult* mostraba una aguda percepción de los elementos culturales de la dominación política. Paouchkine, un colaborador de Bogdánov, afirmaba en el mismo congreso que «la clase obrera se ha liberado económicamente, pero continúa pensando y sintiendo según las vías abiertas por la antigua clase dominante, recurriendo a los viejos caminos conocidos».[26] Y proponía: «Los principios de la ciencia le imponen las normas burguesas de pensamiento que no tienen lugar en el mundo del trabajo material. Esta sumisión se realiza imperceptiblemente por el efecto de una serie de procesos sociales: la clase de los trabajadores, en el transcurso de su desarrollo cultural, se subordina a la autoridad de la inteligencia burguesa y, al hacer esto, ha asimilado sus formas de ver y sus opiniones. [...] Una clase debe edificar su propia cultura, sus formas de organización y sus mecanismos

---

24. A. A. Bogdánov, «Ciencia y clase obrera» (1918), en: *La internacional comunista y la escuela*, op. cit., p. 153.

25. Al respecto, Lynn Mally, *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia* (Berkeley: California University Press, 1990), pp. 14-20, y Stefan Plaggenborg, *Revolutionskultur. Menschenbilder und kulturelle Praxis in Sowjetrussland zwischen Oktoberrevolution und Stalinismus* (Colonia et al.: Böhlau, 1996), pp. 22-61.

26. En este punto, los militantes del *Proletkult* parecían tener razón, como puede verse en investigaciones recientes sobre prácticas culturales populares posteriores a la revolución. Véase James Brooks, «Studies of the Reader in the 1920s», en: *Russian History* 9 (1982), pp. 187-202; L. Mally, *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*, op. cit., pp. 155-165; Malte Rolf, «Constructing a Soviet Time. Bolshevik Festivals and their Rivals during the First Five-Year Plan», en: *Kritika. Explorations in Russian and Eurasian History* 1 (2000), pp. 447-473.

de pensamiento».[27] En estos movimientos pueden encontrarse las raíces de las fórmulas de revolución cultural de importantes líderes políticos como Bukharin[28] y Trotski[29]. Este movimiento fue dominante en instituciones culturales, teatros y universidades,[30] pero algunas de sus líneas de acción fueron adoptadas por el aparato estatal como formas de aculturación y de integración social de las masas al nuevo orden.[31]

En el marco de estos grandes proyectos, a la educación no le cabía otro rol que el de coadyuvar en esta tarea. El problema era sobre qué bases debería darse este proceso. Si detenemos la atención en lo que podría calificarse como

---

27. Ambas citas en: M. M. Paouchkine, «Objetivos y tareas de la universidad proletaria» (1918), en: *La internacional comunista y la escuela*, op. cit., pp. 163-164.

28. Nikolai Bukharin (1888-1938) pertenecía al ala bolchevique del Partido Socialdemócrata Ruso desde antes de la revolución. Formó junto con Stalin y otros el bloque que se opuso a las tesis de Trotzky, si bien él mismo venía de círculos de izquierda radicalizada. Fue el editor del periódico oficial Pravda («La verdad») entre 1918 y 1929 y presidente de la Internacional Comunista entre 1926 y 1929. Rompió su alianza con Stalin en 1928 y fue expulsado del Partido Comunista en 1929. Fue ejecutado en 1938 en medio de las purgas políticas estalinistas, luego de habérsele arrancado confesiones bajo tortura.

29. Leon Davidovich Trotski (1879-1940) fue uno de los líderes más influyentes de la revolución soviética. Fue el primer ministro de asuntos exteriores de la revolución y organizó el ejército rojo, siendo uno de los responsables de la victoria de los soviets sobre las fuerzas del zarismo (ejército blanco). Con su teoria de la «revolución permanente» de visos internacionalistas se opuso a la línea de Stalin del socialismo en un solo país. Luego de amargas disputas, fue confinado en Kasastán y luego expulsado de la Unión Soviética en 1929. Sus estaciones en el exilio fueron numerosas (Turquía, Francia, Noruega) antes de trasladarse a México, donde fue asesinado por un agente estalinista en 1940.

30. Michael David-Fox, «What is Cultural Revolution?», en: *The Russian Review* (1999), pp. 188-193.

31. Jürgen Wichmann, *Sehen, um zu glauben. Frühsowjetische Kunstwerke im Prozess der politisch-moralischen Erziehung und gesellschaftlichen Integration der «Massen»* (Aquisgrán: Shaker, 2001), capítulo 3.

la línea oficial de transformación de la escuela durante la década del 20, ocuparse de los posicionamientos de Lenin en temas educativos no aporta grandes avances. En general, el campo educativo no había sido en el marxismo un objeto de mayor preocupación teórica. Lenin mismo se ocupó poco de las cuestiones educativas y sus posicionamientos no marcaron la escena pedagógica soviética. De mucho mayor interés fue la obra de su esposa Nadhezdha Krupskaia (1869-1939), militante y pedagoga de gran protagonismo en estos años. Krupskaia había vinculado su actividad política con la formación de adultos y la educación política y se había interiorizado en los cambios educativos en Europa occidental y América del Norte. En su exilio posterior a 1908, escribía desde París: «Me he hundido totalmente en la bibliografía pedagógica extranjera».[32] Su profundo conocimiento del escolanovismo de la época y sus colaboraciones en publicaciones liberal-progresistas en Rusia formaron un ideario consistentemente comunista en torno a las cuestiones educativas, que sorprende hoy en día por su pluralidad y sus posiciones. Si bien Krupskaia apoyaba al escolanovismo como lucha por la «liberación» de la individualidad infantil –una lucha que ella podía identificar con la lucha contra la opresión zarista–, el entusiasmo militarista de algunos pedagogos escolanovistas en la Primera Guerra Mundial marcó los límites de este acercamiento. La pedagogía progresista norteamericana era, sin duda, la imagen de una pedagogía democrática. La ausencia de centralización administrativa, las estructuras participativas, la idea de una escuela común para todos, la flexibilidad curricular, las repúblicas escolares, la cantidad de clubs y organizaciones de estudiantes, entre otros elementos, fundaban su admiración por las escuelas experimentales de los pedagogos progresistas norteamericanos.

---

32. Carta escrita en París en 1910, citada en Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 83.

Krupskaia, al mismo tiempo que defendía las concepciones de una educación libre de cuño escolanovista, abogaba por una concepción escolar vinculada a la idea de lo politécnico. Esta idea, una de las pocas líneas programáticas originales de Marx y Engels en el campo educativo,[33] postulaba la vinculación de la enseñanza sistemática con la gimnasia y el trabajo productivo como fórmula de la sociedad del futuro.[34] Krupskaia planteó toda una genealogía del concepto de educación politécnica donde incluía tanto a Marx como a Rousseau, Pestalozzi y Robert Owen. El concepto de educación politécnica –sumamente polisémico y nunca diferenciado de otras propuestas, como la «escuela del trabajo», o de la simple formación profesional– fue adoptado en junio de 1917 como parte del programa bolchevique junto con los principios de escuela única y de administración autónoma y democrática escolar.

En su discusión sobre la escuela «neutra», tan cara a los proyectos liberales, se muestra la radicalización del programa pedagógico bolchevique en aquellos años. Krupskaia afirmaba: «La escuela neutra se ha transformado en una escuela donde no se cuestiona nada, donde el educador y el alumno están alejados el uno del otro, donde no existe ninguna relación de camaradería entre ambos. La vida actual está llena de acontecimientos, de contradicciones de clase; muy lejos de ser un tranquilo lago es un impetuoso torrente. La escuela que desea ser neutra no es más que una escuela muerta, nunca una escuela viva. *La escuela neutra es la escuela del silencio para el niño*».[35] Así, Krupskaia podía articular la reforma pedagógica

---

33. Gotthold Krapp, *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung* (Fráncfort del Meno: Verlag Roter Stern, 1973).

34. Estas representaciones eran parte de la discusión de Marx y Engels acerca del aprendizaje fabril en Inglaterra, discutido en «El Capital». Véase Karl Marx, *Das Kapital* (Berlín: Dietz Verlag, 1974), Tomo 1, pp. 506-513.

35. N. Krupskaia, «¿Es posible una escuela neutra al margen de las

de las escuelas en un sentido escolanovista con la impugnación de los dogmas liberales de la neutralidad de las instituciones estatales, ayudando así a un enorme proceso de politización y movilización en el campo pedagógico.

Krupskaia participó del primer comité estatal de educación popular, presidido por el mítico Anatolij Lunacharskij (1875-1933). El famoso «Comisariado» que él presidía incluía tanto la política escolar como las instituciones científicas y artísticas y encontró la oposición tanto de la mayoría de la inteligencia rusa como de la mayor asociación docente, de cuño liberal. En su seno, Krupskaia dirigió la secretaría de educación de adultos, un espacio altamente político para la consolidación de la revolución triunfante. Entre las proclamas de este gremio de conducción cultural, se encuentra claramente la preferencia por una escuela única estrictamente laica y a la altura de la pedagogía renovadora de su tiempo.[36] Ya en 1918 se decidió una descentralización radical y participativa con la formación de «Consejos de educación popular», una posición de Krupskaia. Tanto Lenin como Trotski favorecían un proceso de centralización para la consolidación del nuevo orden y la propia Krupskaia, a pesar de algunas resistencias, tuvo que desistir de sus proyectos más radicalizados. Los vaivenes en la historia de la autonomía escolar en aquellos meses son representativos de la incertidumbre de entonces, cuando el nuevo poder no estaba consolidado, su llegada a las provincias era fragmentaria; sus enemigos, aún muy activos y la situación general, aún confusa.

Las grandes controversias entre democratización, participación y espontaneidad, por un lado, y control, centralización y burocratización, por el otro, son típicos síntomas de luchas de poder en el interior de los revolucionarios. Bajo el programa

---

clases sociales?» (1926), en: *La internacional comunista y la escuela*, op. cit., p. 110. Negrita en el original.

36. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 105.

de las «comunas escolares» se sumaban fuerzas socialistas, vanguardistas y anarquistas que veían en la revolución una oportunidad político-cultural única para la creación de una sociedad enteramente libre. Uno de sus representantes en la dirección educativa moscovita, V. M. Pozner, planteaba en 1918 un programa de revolución escolar que incluía la total destrucción del viejo sistema escolar, la definición de la «comuna escolar» como célula de la sociedad comunista por venir, el proceso «espontáneo» de reformulación socialista de la sociedad y la introducción del trabajo productivo en la escuela (en la educación primaria) y de la escuela en el trabajo productivo (a nivel de lo que llamaríamos educación secundaria).[37] Frente a estos proyectos –que incluían algunas realizaciones como la derogación total de los uniformes escolares,[38] de las notas escolares[39] y la inclusión de consejos de escuelas con amplias funciones[40]– lo que se ha dado en llamar la corriente de Petrogrado quería, en cambio, conservar los aspectos culturales de la escuela como transmisión cultural, si bien la misma escuela tenía que ser revolucionada. La escuela no se podía reducir a la simple convivencia de adultos y menores, afirmaban, y reclamaban que aspectos específicos de los contenidos y las disciplinas no podían ser simplemente decididos por un consejo participativo de trabajadores, alumnos y campesinos.[41]

---

37. Ibíd., p. 114.

38. Ibíd., p. 111.

39. «La supresión de las notas» (1918), en: *La internacional comunista y la escuela*, op. cit., p. 168. Véase también Wladimir Berelowitch, *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931* (Lausana: L'Age d'Homme, 1990), pp. 98-99.

40. A. Lunacharskij, «Sobre la escuela única del trabajo de la RFSS de Rusia» (1918), en: *La internacional comunista y la escuela*, op. cit., p. 176. Véanse algunas medidas en Larry E. Holmes, *The Schoolhouse and the Kremlin: Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931* (Bloomington: Indiana University Press, 1991), pp. 32-35.

41. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 115-116.

La declaración «Principios de la escuela única del trabajo», elaborada en las deliberaciones del primer congreso panruso de educación en 1918, estableció las bases de una reforma educativa que, si bien mantenía el ímpetu vanguardista de las pedagogías en boga, había decidido no adoptar las tesis de tinte anarcocomunista. El decreto del 16 de octubre de 1918 introdujo una escuela única de dos bloques de cinco y cuatro años de escolaridad gratuita para todos y sentaba las bases para un jardín de infantes de dos años de duración.[42] Si bien la unificación institucional era radical, Lunacharskij repetía que esa unidad no tenía que implicar «uniformidad» y alentaba a todos los docentes a «realizar experimentos en sus escuelas»[43]. El decreto introducía asimismo una «colectividad de los estudiantes» que otorgaba a cada alumno mayor de doce años un derecho de representación, sin duda inspirado en los experimentos con las repúblicas escolares y con las comunidades libres escolares de tinte escolanovista. Asimismo, introdujo por primera vez el concepto de la «educación politécnica» en el vocabulario oficial.[44] Con respecto a cuestiones pedagógicas, se establecía el «trabajo producido» como fundamento de la vida escolar (art. 12) y el posible reemplazo de las clases según edades por clases según el grado de formación en cada contenido (art. 20).[45]

Con esta base, el Comisariado de educación comenzó a producir planes de estudio, materiales y recomendaciones para la concreción de la reforma, la cual era muy difícil, ya que las fuerzas zaristas controlaban aún una parte importante del terri-

---

42. Texto completo reproducido en: Oskar Anweiler y Klaus Meyer, *Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960. Dokumente und Texte* (Berlín y Wiesbaden: Harrassowitz, 1979), pp. 73-89.

43. Citado en Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 119.

44. Ibíd., p. 122.

45. A. Lunacharskij, «Sobre la escuela única del trabajo en la RFSS de Rusia» (1918), en: *La internacional comunista y la escuela*, op. cit., pp. 172 y 175.

torio y otras repúblicas –sobre todo Ucrania– se encontraban en poder de los anarquistas.

2.2. La disidencia ucraniana y la educación «social»

Si bien Gomel, la ciudad donde Vigotski pasó todos estos años, pertenecía a la República Soviética de Bielorrusia, los acontecimientos radicalizados en la vecina República Socialista Soviética de Ucrania marcaron los años en aquella región. Esta república, consolidada hacia 1920 luego de las guerras civiles, estableció una política educativa completamente independiente de la decidida en Moscú y marcada fuertemente por los experimentos anarcocomunistas.[46] El movimiento *Machno* confiscó los latifundios y las industrias y organizó las zonas bajo su control a través de una red de consejos locales en cada municipalidad. Estos enviaban representantes a una asamblea general que era el más alto órgano de gobierno de la región. Si bien al principio este movimiento colaboró con los bolcheviques contra las fuerzas del ejército blanco zarista, en el verano de 1922 el ejército rojo impuso el sistema soviético por la fuerza y desbancó a los partisanos anarquistas machnovistas del poder.[47]

La declaración del 1° de julio de 1920 del Comisariado Popular de Educación ucraniano sobre la educación social de la niñez cumplió el papel que el decreto del 16 de octubre de 1918 había jugado en la estructuración del sistema educativo ruso. Esta declaración definía el hogar infantil, una comunidad de niños alejada de las influencias familiares, como la mejor forma de educación para todos los niños entre cuatro y quince años de edad en esa etapa de transición al socialismo.

---

46. Según Oskar Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 197, las reformas ucranianas ejercieron mucha influencia en la República Soviética de Bielorrusia.

47. Andreas Kappeler, *Kleine Geschichte der Ukraine* (Múnich: Beck, 1994), pp. 176-193. Véase también la muy interesante crónica de Peter Arschinoff, *Geschichte der Machno-Bewegung* (Münster: Unrast Verlag, 1998). Se trata de una reimpresión de la edición original de 1923.

Todas las instituciones educativas –escuelas, internados, orfanatos– debían transformarse en centros de «educación social» (internados) construyendo comedores, espacios para trabajar, clubes de niños, etc. En estas instituciones, «educación social» se convertía en una mezcla entre enseñanza y trabajo social. Los discursos de la educación social –tan prominentes entre los revolucionarios ucranianos– pueden ser vistos como una de las condiciones más fuertes de la formación de un vocabulario sociohistórico en la psicología vigotskiana.

Los teóricos de la educación social imaginaban una sociedad de pequeñas comunidades y ponían un énfasis considerable en la vida campesina. La educación era de por sí educación social y, aunque las posiciones de reivindicación de la individualidad no faltaban, se veía una posible concordancia entre las individualidades y los conceptos de colectividad. En los programas de las comunidades escolares, de la escuela del trabajo, de la escuela de la vida y otras denominaciones se concretan estas representaciones social-idealistas que no necesariamente tenían una base marxista. Esta idea –ridiculizada por Lunacharskij como «pedagogía campesina»– se contradecía con el énfasis que Pavel Blonskij ponía en la cultura industrial. Esta fusión de la escuela con la vida campesina y con los ritmos del trabajo imponía la forma de internado para las nuevas instituciones, como la única forma natural de fundir la institución escolar con la «vida». Tanto el Comisario de educación ucraniano Grigorij Fedorovic Grin'ko (nacido en 1890) como su segundo, Jan Petrovic Rjappo (1880-1958) formaban parte de esta corriente profundamente romántica, donde los niños podían agruparse con total libertad siguiendo sus simpatías y sus tendencias naturales creando así, en caso de éxito, una verdadera «ciudadela infantil» con sus propias reglas y actividades. Lo interesante en el caso ucraniano es que estos principios se volvieron discurso oficial durante un período, lo que los diferencia de otros románticos y anarquistas de Moscú.[48]

48. Fitzpatrick, Sheila, *Education and social mobility in the Soviet Union, 1921-1934* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979), pp. 45-46.

En estos principios, la crítica a la familia patriarcal, a la sociedad capitalista y a la educación familiar y escolar se fundían en una sola crítica que era la base de las nuevas propuestas de una sociabilidad diferenciada.[49] En el largo plazo, esta concepción predicaba la «extinción de la escuela» y su reemplazo por nuevas formas de educación social, lo cual también fue parte de la Declaración de 1920. Es muy interesante constatar que en el vocabulario que fundamentaba estas posiciones de Grin'ko se encontraban términos familiares al vocabulario del joven Vigotski como el reclamo de que la pedagogía científica socialista se centrara en las «causalidades sociales» y en los «reflejos sociales» en el campo de la educación. Asimismo, Grin'ko planteaba que la paidología –el estudio del niño, tan asociado al escolanovismo– debía salir del laboratorio y proceder a experimentos de masas, algo que Vigotski fue realizando en su trayectoria científica, desplazándose del experimento de laboratorio al experimento «natural».

El hecho de que el modelo de la educación social con sus internados impugnara la nueva escuela única rusa justamente por ser escuela no era el único elemento de diferenciación con respecto a la experiencia rusa. Los ucranianos elaboraron también un concepto propio de formación técnico-profesional. Rjappo, el segundo de Grin'ko en el Comisariado de Educación, concibió una formación cuyo modelo era el *homo technicus* como tipo humano propio del período de transición del capitalismo al socialismo. Se trataba de transformar la educación primaria superior y la secundaria en un modelo de formación profesional muy pragmático y que no se condecía con la concepción politécnica de Krupskaia y Lunacharskij, que veían los aprendizajes técnicos como una parte de la educación integral y armónica de los sujetos. Rjappo impugnaba la «personalidad universal» propagada por los comunistas rusos y afirmaba la necesidad del nuevo orden de formar técnicos en las diversas

49. Berelowitch, *La soviétisation de l'école russe*, op. cit., pp. 66-67; Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 174.

disciplinas. Justamente proponía que la formación técnico-profesional era por sí misma una formación general, revirtiendo el tipo de relación que ambas instancias había tenido hasta el momento en la teoría pedagógica burguesa y marxista.[50]

Por supuesto, estas diferencias de concepción y de política educativa fueron parte de luchas por el poder entre las diversas fracciones marxistas, bolcheviques y anarcocomunistas. La propia Krupskaia recordaba en su conferencia «Papel de Lenin en la lucha por una escuela politécnica» que Lenin *in persona* había intervenido en Ucrania a favor del principio politécnico –tal como lo entendían ella y Lunacharskij– ya que allí ese principio habría sido absolutamente bastardeado.[51] Krupskaia impugnaba estas concepciones de lo politécnico y decía que eran puro tecnicismo unilateral: «En un país que se industrializa rápidamente, se necesita otra cosa, se necesita que los aprendices tengan una idea de la producción en su conjunto, conozcan en qué dirección se desarrolla la técnica y sepan trabajar en cualquier máquina, es decir, que posean cultura general del trabajo y conozcan en general la materia».[52]

Las controversias planteadas entre el modelo ruso y el ucraniano con respecto a la política educativa se agudizaron después de 1920. La República Soviética de Ucrania decidió en 1921 la derogación de los bachilleratos y todo tipo de escuela intermedia dada la centralidad que la escuela profesional tenía para los anarcocomunistas. Esta escuela profesional para jóvenes de quince a dieciocho años era el único camino para acceder a estudios universitarios, los cuales también fueron revolucionados «proletarizando» a las universidades que eran

---

50. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., pp. 175-176.

51. Krupskaia, N., «Papel de Lenin en la lucha por una escuela politécnica» (1932), en: *Acerca de la educación comunista* (Buenos Aires: Anteo, 1964), pp. 135-148.

52. Krupskaia, N., «Diferencia entre la instrucción profesional y la politécnica» (1930), en *Acerca de la educación comunista*, op. cit., p. 164.

vistas como «los restos del feudalismo». Hacia 1923, Ucrania alcanzó la máxima expansión de los internados de niños, la fórmula organizativa colectiva de los anarcocomunistas en favor de una educación enteramente social.[53] Sin embargo, a partir del año siguiente, cerraron sus puertas numerosos internados, en parte forzados por la represión del ejército rojo contra los partisanos anarcocomunistas. Esto contribuyó a la consolidación en toda la Unión Soviética de la escuela unitaria de nueve grados, tal como había sido proclamada en 1918.

2.3. La experiencia de Vigotski como educador en Gomel y su entrada al campo de la psicología

El año 1918 en la vida de Vigotski estuvo marcado por la tuberculosis. No la propia, por la cual moriría en edad temprana, sino la de su madre y su hermano menor. En 1919, al mismo tiempo que las fuerzas soviéticas liberaban a Gomel de la ocupación alemana, comenzó su actividad febril como educador. Así comenzó a dar clases de literatura justamente en la recién inaugurada Escuela del Trabajo local, hija de las corrientes renovadoras de la pedagogía rusa y ucraniana. Su actividad se multiplicó y enseñó al mismo tiempo en numerosas instituciones (escuela nocturna de formación política, escuela de los obreros gráficos, cursos para maestras de jardín de infantes, etc.) una serie de disciplinas diferentes, entre ellas lógica, psicología, estética, teoría del arte y filosofía.[54] En la escuela técnico-pedagógica, donde acudían fundamentalmente docentes de nivel primario, comenzó a enseñar psicología experimental, infantil y de la educación, además de organizar un gabinete psicológico en ella. Aquí comenzaron sus primeros pasos de investigación metódica a través de entrevistas y diagnósticos.

---

53. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 198.
54. Véase Vygodskaja y Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij*, op. cit., pp. 34-35.

Como puede verse, es en el contexto de actividades educativas y en el fermento de la atmósfera posrevolucionaria donde se encuentran los primeros pasos de Vigotski como psicólogo.[55]

Asimismo, sus actividades no fueron solo de enseñanza, sino también de militancia política. Por ejemplo, fue el director de la sección de teatro de la oficina de educación popular hasta 1921 y luego director de la sección de artes en la secretaría de formación política. De esta actividad provienen la gran cantidad de críticas teatrales –entre ellas una sobre una obra escrita por Lunacharskij– que publicó en diversos periódicos. Asimismo, fue un conferencista asiduo sobre temas psicológicos (reflexología, psicoanálisis) y pedagógicos (exámenes, literatura pedagógica).[56]

Es de destacar que no solo por cuestiones geográficas, sino también por sus relaciones privilegiadas con el mundo de la cultura y de las artes, Vigotski conocía muy bien los proyectos utópicos de los anarcocomunistas. Vigotski mismo, si bien políticamente muy activo, ha dejado pocos testimonios de sus opiniones en los agitados debates posteriores a la revolución. De todas maneras, es plausible ver que la confianza extrema que Vigotski llegó a desarrollar en las capacidades reestructuradoras del medio con respecto a la subjetividad en conexión con la creación de una cultura radicalmente nueva puede haberse desarrollado en los tempranos años de actividad político-cultural y paralelamente a su especialización en psicología.

Cuando Vigotski presentó cinco ponencias basadas en diversos trabajos experimentales, de entrevistas y encuestas, en el Segundo Congreso Panruso de Psicología en enero de 1924 en Petrogrado, encontró una disciplina, la psicología, que ya había tenido en Rusia una trayectoria vinculada a los

---

55. Ibíd., pp. 51-52.

56. Es de destacar que su hermano mayor, David, quien murió en 1943 en un campo de trabajos forzados, fue un traductor del español al ruso de obras de Blasco Ibáñez y José Rizal, entre otros.

paradigmas de investigación científica occidentales. Sin duda, la discusión teórica y metodológica de la psicología soviética de los años 20 se dio a través del análisis de las corrientes psicológicas occidentales como el estructuralismo, el conductismo clásico, el psicoanálisis y la psicología guestáltica. El tono de estas discusiones fue el de reducir lo que en aquellas décadas se denominó la «crisis de la psicología» a un problema de sus bases filosóficas. Así, psicólogos marxistas podían proponer un cambio de bases filosóficas como requisito para una reestructuración de la psicología en general. En este sentido, las necesidades internas de formación de nuevas disciplinas para una nueva sociedad fueron aliadas a las discusiones internacionales sobre la crisis del paradigma puramente experimental y la formación de escuelas opuestas a esta corriente, particularmente el psicoanálisis y la psicología guestáltica. En los primeros años de la revolución, la ambición político-cultural de la reestructuración social y la ambición científica de refundar la disciplina psicológica manteniendo su unidad parecían confluir.

Un punto central que unía a casi todas las corrientes psicológicas posrevolucionarias era su impugnación conjunta a las viejas representaciones acerca de la vida mental. La antropología religiosa de la Iglesia Ortodoxa partía de la base de un estricto dualismo cuerpo/alma. El hombre, en esta concepción, no pertenecía al mundo natural sino que era un producto de la acción divina. Por ello, el alma era el polo de mayor valor, por su carácter divino, mientras que el cuerpo era un objeto meramente terrenal. Esta antropología de las dos naturalezas del hombre era el telón de fondo del cual se desmarcaba la psicología rusa moderna.[57] Los primeros psicólogos de la Universidad de Moscú desde su fundación, todos vinculados a la filosofía, continuaron esta duplicidad antropológica a través de psicologías inspiradas en doctrinas idealistas. Si bien en el siglo

57. John McLeish, *Soviet Psychology. History, Theory, Content* (Londres: Methuen, 1975), pp. 16-19.

XIX se desarrolló una escuela materialista en Rusia alrededor de la figura de W. G. Belinski (1811-1848) –influenciada por el materialismo de Feuerbach– esta corriente, que planteaba la fundamentación fisiológica de la psicología, no llegó a ser significativa hasta la aparición de la reflexología.

El fundador de la escuela reflexológica fue un fisiólogo, I. M. Setschenow (1829-1905), quien había estudiado con grandes especialistas como Helmholtz y Dubois-Reymond y colaboraba con la estrella de la medicina de la época, el francés Claude Bernard. Su teoría de los reflejos era, en el marco de la Rusia zarista, particularmente subversiva. Setschenow planteaba que el medio ambiente era el responsable de la conducta, ya que esta sería una serie de respuestas a los estímulos del medio. Esta idea de la determinación de la subjetividad, tan contraria a la antropología dualista tradicional, supuso la censura de sus obras en el zarismo. En esta teoría se reintroducía, con base experimental, el viejo concepto cartesiano del reflejo, que había sido tomado por algunos médicos materialistas del siglo XVIII, como el famoso La Mettrie. La reflexología era una disciplina pensada para todos los seres vivos, y no solo como algo relativo al hombre. Los experimentos de Setschenow con ranas decapitadas que aumentaban sus reflejos en vez de disminuirlos y la hipótesis derivada de esta experiencia de que el cerebro y el sistema nervioso central tienen una función inhibitoria, valían tanto para el hombre como para la rana, mostrando así una continuidad de todos los seres vivos. A partir de la función inhibitoria, Setschenow afirmaba la función mediadora del organismo, el cual no era simplemente un receptor de estímulos, aunque sí consideraba que todos los mecanismos psicológicos era, en realidad, reflejos.[58]

---

58. Thomas Kussmann, *Sowjetische Psychologie: Auf der Suche nach der Methode. Pavlovs Lehren und das Menschenbild der marxistischen Psychologie* (Berna et al.: Huber, 1974), pp. 200-205.

Pero el que sin duda consagró la reflexología como una disciplina con potenciales de tecnología social fue I. P. Pavlov (1849-1936). Basándose en los trabajos de Setschenow, fue un científico sumamente popular, siendo el primer científico ruso en recibir el premio Nobel por sus investigaciones sobre las glándulas digestivas. En el Congreso Internacional de Medicina realizado en Madrid en 1903 presentó lo que sería su concepto más fructífero para la psicología y también para la obra de Vigotski mismo: el reflejo condicionado. Siguiendo el principio de la causalidad ambiental del comportamiento, Pavlov mostró que existen reflejos que no son heredados, sino aprendidos. En sus experimentos con perros, Pavlov mostró cómo se podían desencadenar reacciones del cuerpo a partir del condicionamiento del organismo, esto es, a partir la repetición de una experiencia pautada. Durante los años 20 Pavlov siguió trabajando en su empresa de una reflexología comprehensiva, ya que planteaba que todo el comportamiento humano podría explicarse como combinación de diversos reflejos, condicionados y no-condicionados, y de los mecanismos de inhibición, estimulación, asociación, etc.[59] A pesar de que Pavlov mismo tenía opiniones profundamente antisoviéticas,[60] Lenin, quien compartía la concepción de que el cerebro era un aparato electromecánico que respondía a diversos estímulos, protegió el trabajo de Pavlov, ya que su trabajo sería muy significativo

---

59. El mecanismo complejo de los reflejos mostraba, sin embargo, una visión activa de la conducta, no meramente como reacción. Esto se veía en la función inhibitoria muy claramente: el organismo reacciona, pero lo hace activamente. Esto puede verse también en la teoría de la personalidad de Vladimir Bechterew (1857-1927), otro reflexólogo, cercano a la psiquiatría, antizarista y protegido por el nuevo poder soviético, quien afirmaba que la personalidad era un producto «biosocial» y marcado por las condiciones sociales. Vladimir Bechterew, *Objektive Psychologie oder Psychoreflexologie: die Lehre von den Assoziationsreflexen*, Tomo 1 (Leipzig: Teubner, 1913), pp. 36-37.

60. Vadim J. Birstein, *The Perversion of Knowledge. The True Story of Soviet Science* (Cambridge/ Massachussetts: Westview, 2001), pp. 38-39.

para la revolución.[61] Pavlov era muy escéptico con respecto a la psicología, ya que él defendía el método objetivo que podía utilizarse en la experimentación fisiológica.[62]

La idea de una determinación ambiental de la conducta era muy atractiva para marxistas y revolucionarios varios. Esta representación de una función adaptativa de los organismos humanos a un medio social retrasado e injusto que producía reacciones conformes a su modalidad fundaba la esperanza de que en un medio radicalmente distinto -la dictadura del proletariado, o la sociedad sin clases- las actitudes y las personalidades cambiarían radicalmente. La herencia discursiva de la reflexología despertaba en todos los revolucionarios grandes esperanzas de transformación profunda de las estructuras, particularmente de las mentales.

Por ello, la búsqueda de una nueva psicología por parte del ímpetu cultural de los marxistas pasaba también por un desarrollo más amplio de las psicologías existentes. Un buen ejemplo de algunas continuidades fue el rol de uno de los psicólogos más populares de los primeros años posteriores a la revolución, Tschelpanow (1863-1936). Era un convencido seguidor de la escuela de Wundt y había fundado en 1912 el Instituto de Psicología en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Moscú. A pesar de que antes de la Revolución había defendido posturas idealistas en filosofía, al afimar la independencia de la vida mental con respecto de la materia, Tschelpanow se convirtió al experimentalismo estricto y propuso las palabras-clave de la nueva psicología como materialismo experimentalista. Su influencia, a pesar de las críticas a su pasado idealista, se

61. Orlando Figes, *Natasha's Dance. A Cultural History of Russia* (Londres: Penguin Books, 2002), pp. 446-447.

62. Manfred Thielen, *Sowjetische Psychologie und Marxismus. Geschichte und Kritik* (Fráncfort del Meno: Campus, 1984), pp. 36-41. Pavlov había introducido en su instituto una especie de multa para todos sus colaboradores que durante la discusión de resultados de investigación aventuraran hipótesis explicativas de tono psicologista.

mantuvo durante toda la década del 20 y no fue relevado de su cargo de director del Instituto de Psicología hasta 1932.[63]

Su sucesor, K. N. Kornilov (1879-1957), fundador de lo que se dio en llamar la reflectología, había sido –junto con Pavel Blonskij– uno de los críticos acérrimos de Tschelpanow. Ambos se habían convertido al marxismo –si la expresión cabe– en el proceso de la revolución y radicalizaron sus posiciones en su transcurso. Kornilov fue el primer psicólogo soviético que impugnó la reducción de las funciones psíquicas superiores a funciones inferiores o fisiológicas apoyándose en una epistemología de invocación marxista. Siguiendo un esquema de tesis-antítesis-síntesis, Kornilov veía en la reflexología heredada la antítesis objetiva –por su método y sus definiciones– de la vieja psicología filosofante, subjetiva y, por ende, precientífica. Su propia «reactología» sería la superación de los problemas provocados por el materialismo filosófico de los reflexólogos en la empresa de formular una teoría del aparato psíquico. Kornilov intentaba analizar la conducta global del hombre y, si bien permanecía en conceptos de la reflexología, propuso que las reacciones de los seres humanos serían básicamente reacciones en un medio social y que, por ello, tenían una significación social, algo que la reflexología no podía analizar.[64]

La reflexología y sus variantes, entonces, dominaban el discurso ruso-soviético sobre la construcción de la mente, aunque la mayoría de los docentes de universidades permanecían en concepciones idealistas propias del siglo XIX.[65] En ese contexto, el propio Vigotski en sus presentaciones al congreso llamó la atención de Aleksandr Luria (1902-1977)[66],

---

63. McLeish, *Soviet Psycholgy*, op. cit., pp. 40-45.

64. Konstantin N. Kornilov, *Einführung in die Psychologie* (Berlín y Leipzig: Verlag Volk und Wissen, 1950).

65. Según testimonio de Leontiev, citado en Vygodskaja y Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij*, op. cit., pp. 53-54.

66. Se formó como médico y psicólogo en Moscú y trabajó desde 1921 en el Instituto de Psicología de esa ciudad. Fue profesor de psicología,

quien convenció a Kornilov, director del Instituto de Psicología Experimental de Moscú, de ofrecerle un cargo de investigación.[67] No es de extrañar, entonces, que el primer trabajo de investigación en el que Vigotski participó en Moscú fuera un proyecto sobre reacciones dominantes. La publicación de su *Psicología pedagógica* –escrita en 1923, publicada en 1926– es un testimonio de la preeminencia de la reflexología en el campo intelectual como así también de los temas vigotskianos en la intersección de investigación y revolución cultural.[68] Plantea que el «problema de la educación» es el núcleo de la nueva psicología a crear, en la cual el estudio de los reflejos condicionados sería el fundamento central ya que este mecanismo constituye la base de la educación.[69] Si bien planteaba que los reflejos eran el fundamento y no la totalidad de la psicología, sus ejemplos con moscas que copulan aun cuando una de ellas estaba decapitada recordaban a las experiencias positivistas de Setschenow en el siglo XIX,[70] a la vez que elogiaba el trabajo de Pavlov.[71] En el cruce de las fantasías de revolución cultural, el hombre nuevo y los datos de la reflexología, Vigotski afirmaba poder predecir con precisión matemática la conducta de un adulto en cada momento si se tuviera acceso a cada reacción del organismo del recién nacido y absolutamente todos los estímulos de la estructura de su medio.[72]

---

fundador de la neuropsicología soviética y trabajó con Vigotski en la formulación de la teoría sociohistórica del desarrollo. Asimismo realizó numerosos trabajos de psicología comparada, psicolingüística y neuropatología.

67. Vygodskaja y Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij*, op. cit., pp. 55-56.

68. Ibíd., pp. 57-58. Según las autoras, este libro es el cierre de sus experiencias pedagógicas en Gomel.

69. Lev Vigotski, *Educational Psychology* (Boca Raton/Florida: St. Lucie Press, 1997), p. xvii.

70. Ibíd., p. 19.

71. Ibíd., p. 22.

72. Ibíd., p. 24.

Sin embargo, Vigotski introdujo una serie de innovaciones que plantean una versión distinta de la determinación social de la conducta. Si bien favorecía la idea «funcional» de un organismo que se adapta a su medio, agregó a esa visión un elemento «técnico», que es el de considerar el lenguaje como una «herramienta». Esa herramienta se desarrolla en una socioesfera en la cual puede verse que el sujeto sólo puede reconocerse a sí mismo a través de la experiencia de los otros; la intrasubjetividad se conforma así como condición determinante de la subjetividad misma.[73] Si bien en esta época Vigotski enuncia a la conciencia como el objeto de la disciplina psicológica –rehabilitando este concepto, a la vez que impugna el dualismo objeto/sujeto implícito en la herencia reflexológica– es necesario ver que la conciencia misma es vista como «aparato de respuestas», esto es, de acuerdo con la jerga reflexológica.[74]

En estos años, Vigotski mantuvo una serie de representaciones provenientes de la vieja reflexología, como la determinación «externa», «ambiental» o del «medio social» con respecto a la conducta, a la vez que reformuló el concepto de «conciencia» como base de una psicología de nuevo tipo. El medio social sería la fuente de una categoría especial de reflejos, los «reflejos reversibles», que estarían en la base del mecanismo de la conciencia. Encontraba en la palabra un ejemplo prístino de estos reflejos: la palabra que se escucha es un estímulo y la palabra dicha un reflejo que, a la vez, forma otro estímulo. La idea de reflejo adquiere una bidimensionalidad, una reversibilidad, que hace posible entender la coordinación colectiva de la conducta. Por ello, Vigotski hipotetizó que el mecanismo de la conciencia y el mecanismo de la conducta social son uno y el mismo, así como el mecanismo del reconocimiento de uno

---

73. Ibíd., p. 172.
74. Peter Keiler, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie* (Weinheim: Beltz, 2002), pp. 98-103.

mismo es un caso especial del reconocimiento de los otros. De allí se derivaba la «sociologización de la conciencia», ya que el momento de conciencia individual sería solamente un elemento secundario y derivado del momento social. El monismo de estas ideas era, como puede verse, radical e integraba tanto la esfera de los reflejos y del equipamiento biológico de los seres humanos como su socioesfera.[75]

En este sentido, Vigotski enunció en el discurso científico representaciones que circulaban en el campo educativo y cultural, donde la primacía de la socioesfera frente al individualismo subjetivista burgués se convertía en una representación que unía a todos los revolucionarios, aunque no todos coincidieran en la descripción de «lo social» y «lo psicológico» propuesta por él. Más allá de los potenciales de complejidad en las relaciones causales que pueden derivarse de estas posiciones, Vigotski participaba de la atmósfera optimista, voluntarista y tecnológica propia de las vanguardias de su tiempo. En su *Psicología del arte*, Vigotski afirmaba que el concepto de educación mismo debía ser ampliado, ya que no se trata de la mera educación sino de la «refundición del hombre».

Aquí Vigotski hacía referencia a escritos de Leon Trotski sobre el hombre nuevo y la nueva cultura, que presentaban ideas muy populares entre los revolucionarios. Mientras Trotski planteaba que un habla precisa y correcta era un prerequisito necesario para un pensamiento correcto y preciso, los «productivistas», un movimiento radicalizado ligado a la estética del constructivismo planteó ya en los años 20 que era posible cambiar la forma de pensar del pueblo reformando el lenguaje y haciéndolo más limpio, más claro y más eficiente.[76] Vigotski

75. Ibíd., pp. 113-115.
76. David L. Hoffmann, *Stalinist Values. The Cultural Norms of Soviet Modernity, 1917-1941* (Ithaca y Londres: Cornell University Press, 2003), p. 43.

parecía formar parte de esta atmósfera:[77] En la larga cita de Trotski que cierra su *Psicología del arte*, se postulan la técnica y la pedagogía como las herramientas de dominio de la opinión pública y de la formación psicofísica de las nuevas generaciones. Esta técnica de «refundición» del hombre llegaría incluso al nivel de su presión arterial, su respiración, su digestión, que serían subordinadas a la voluntad y la razón. El Homo Sapiens mismo será retrabajado en su totalidad –afirmaba Trotski– y se convertirá en un «superhombre».[78] No es posible afirmar que Vigotski haya sido un trotskista *in toto*; sin embargo, pueden verse representaciones comunes del optimismo revolucionario y de la importancia del «frente cultural» en estos planteos. La hipótesis del carácter fundamentalmente social de la mente humana podía, así, articularse con los discursos radicales en circulación.

3. El paulatino desgaste del experimentalismo cultural y educativo

Las peripecias del orden soviético en la década 1925-1935 fueron tan numerosas y variadas como en los primeros años de la revolución. La pugna interna por la herencia política de Lenin y los modelos implicados en estas pugnas ofrecen un

77. El propio concepto de «social» en Vigotski dificulta una vinculación tan simple; por ello, solo mencionamos esta vinculación hipotéticamente. Sobre algunas imprecisiones en el concepto de «social» en Vigotski, véase Richard F. Kitcherer, «The Nature of the Social for Piaget and Vygotsky», en: *Human Development* 39 (1996), pp. 243-249.

78. Peter Keiler, de quien extraemos este análisis, ha comparado las diversas ediciones de la *Psicología del arte* y ha demostrado que Vigotski cita claramente a Trotski. Las ediciones no coinciden en las comillas de comienzo y final de cita, por lo cual podría creerse que la idea de «superhombre» –de reminiscencias nietzscheanas– sería algo afirmado por Vigotski. Ahora sabemos que Vigotski tomaba esta idea claramente de Trotski. Véase Keiler, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie*, op. cit., pp. 161-164.

panorama de gran confusión para el lector neófito. Las continuas reacomodaciones y alianzas entre diversas figuras del Partido Comunista –que no serán desarrolladas aquí– pueden sintetizarse con la fórmula del lento ascenso de José Stalin como líder indiscutido de la Unión Soviética.[79] En las próximas páginas podremos ver algunos desarrollos en el frente cultural-educativo que fueron el contexto de la evolución téorica de Vigotski hacia la conocida escuela sociohistórica y hacia la producción de los ensayos publicados bajo el nombre de *Pensamiento y habla*.

3.1. La educación soviética en continua experimentación: Pavel Blonskij

La consolidación del orden soviético coincidió con las primeras tentativas de regulación central de las políticas educativas. Estas primeras tentativas están asociadas a la figura de un colaborador de Vigotski en el Instituto de Psicología Experimental, con el cual compartía también el trabajo en la Comisión de Métodos del Comisariado de Educación:

---

79. Josef Stalin (1879-1953) fue el líder indiscutido de la Unión Soviética por más de dos décadas. Había nacido en Georgia –en el Cáucaso– y fue nombrado secretario general del Partido Comunista de la Unión Soviética en 1922, como sucesor de Lenin. Su influencia en el círculo de conducción del Partido fue creciendo durante esta década y sus tesis de la revolución en un solo país y de la colectivización forzada marcaron el final de la Nueva Política Económica e introdujo el Primer Plan Quinquenal (1929) en un marco de creciente represión. Si bien ya en la década del 20 había habido persecusiones políticas (como en el caso de Trotski), las colectivizaciones y las posteriores purgas políticas durante la década del 30, que incluían campos de trabajo forzado y de aniquilamiento, lograron eliminar todo tipo de oposición organizada al régimen tanto al interior del partido como en la sociedad. Hasta su muerte se desarrolló un verdadero culto a su personalidad basado también en la victoria conseguida frente a la Alemania nazi. Asimismo, bajo Stalin, la Unión Soviética se consolidó como segundo poder imperial en el mundo, junto con los Estados Unidos.

Pavel Blonskij.[80] Justamente la figura de Blonskij sirve para describir la parábola de la educación posrevolucionaria en todos sus matices. Blonskij había escrito en 1918 su libro en dos tomos sobre la escuela del trabajo, el cual fue traducido a varios idiomas y fue festejado como la piedra de toque de una nueva pedagogía de los soviets. Esta obra hizo que fuera excepcionalmente propular hasta la segunda mitad de la década de 1920. Blonskij era un producto de la formación universitaria –había estudiado filosofía, psicología y filología– hasta que el entusiasmo cultural posrevolucionario desvió su atención a temas educativos, temas privilegiados en la construcción del nuevo orden. Su posicionamiento en el interior de las luchas pedagógicas fue variado. Recién en 1921 se pronunció en contra de las representaciones anarcocomunistas de la «educación libre» y proclamó al marxismo como único método para convertir la pedagogía en una ciencia.[81]

Blonskij apoyaba el ideal de una cultura industrial-colectivista, teorizó el principio politécnico en educación y proponía como ideal escolar una síntesis de educación libre y socialismo que encontraba en la «comuna infantil autónoma» su realización organizativa. Este último punto lo acercaba a las preferencias políticas de la izquierda moscovita de tendencias anarcocomunistas, mientras que su rechazo a una educación libre pura y romantizada –esto es, sin el principio politécnico de la civilización industrial– lo acercaba tanto a Lunacharskij como a Krupskaia: «Las ideas de la educación libre no son otra cosa que una utopía reaccionaria típica. [...] Hablar de "educación libre" para los chiquillos de la calle, hijos de padres tarados, es directamente criminal. [...] "El niño aprende exclusivamente

80. Peter Keiler, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie*, op. cit., p. 23. Asimismo, Blonskij es de los autores más profusamente citados por Vigotski en su *Educational Psychology*, op. cit.

81. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 179.

en la actividad" es la fórmula de base del anarcoliberalismo pedagógico. Está claro que un niño educado de este modo solo puede convertirse en un egoísta fríamente calculador y nada más».[82]

Con la consolidación del orden posrevolucionario en 1921 y la introducción de la Nueva Política Económica –una suerte de solución de compromiso de los bolcheviques con los propietarios de medios de producción– Blonskij obtuvo la oportunidad de convertirse en la figura central de la reforma pedagógica soviética. Esto se combinó con la circunstancia de la consolidación de una burocracia educativa estatal en gran parte del territorio soviético después de la considerable desorganización del viejo aparato zarista y las tendencias a la autarquía de varios grupos revolucionarios.

Este ascendiente de Blonskij puede verse en los famosos planes de estudios de 1923, conocidos también como programas de los complejos.[83] Estos programas se convirtieron en el símbolo palpable y cotidiano de la reforma escolar que, por otra parte, tenía validez suprarregional. Los programas se centraban en la vida colectiva, económica y práctica como centro y derivaban de ella diversas líneas curriculares como la naturaleza, su uso por parte del hombre, el hombre como animal social y la estructura de la sociedad. Para ello, se derogó definitivamente la estructura curricular por asignaturas, que había sobrevivido los vaivenes revolucionarios en los planes-modelo de 1920 y 1921.[84] La comisión que elaboró estos planes fue presidida por Blonskij mismo, quien también supervisaba las experiencias escolares del comisariado de educación. Los planes fueron publicados en marzo de 1923 y fueron aceptados en las nuevas «Líneas para la educación social» de la República

---

82. Pavel Blonskij, «Marxismo y pedagogía» (1921) en *La internacional comunista y la escuela*, op. cit., p. 185.

83. A ellos se refiere Vigotski en el presente libro, véase Cap. 6, III.

84. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 262.

Socialista de Ucrania del mismo año y, finalmente, introducidos en Bielorrusia.[85]

La derogación de las asignaturas –una vieja demanda escolanovista, dado el carácter «artificial» de las mismas– y el énfasis en las actividades productivas muestran un intento casi único de síntesis entre escolanovismo y marxismo. Por ejemplo, el primer año escolar se dedicaba a las cuatro estaciones en el campo del conocimiento de la naturaleza y del hombre y sus repercusiones en el trabajo de la familia durante el año, a la vez que se problematizaba la institución familiar misma. Además, la estructura de estos planes se basaba en la idea de círculos concéntricos que se iban extendiendo a través de los años y de la "enseñanza integrada", esto es, el intento de tratar un tema desde los distintos aspectos e integrando los aprendizajes que en la escuela se dan por separado.[86] En esta estructura radicalmente diferente se inserta el principio didáctico de los complejos, llamado también sintético. Básicamente, se trataba de estudiar los diversos contenidos de manera integrada y no aislada, dado que esta forma de la organización didáctica se correspondería con la estructura psíquica infantil. El programa ucraniano de 1923, todavía influenciado por las tendencias anarcocomunistas de la educación libre y del puerocentrismo, afirmaba que «el orden y la cantidad de los contenidos debe determinarse a partir de las leyes del crecimiento y del desarrollo infantil, esto, es a partir de las necesidades de la naturaleza de "su majestad el niño"».[87] Asimismo, se recalcaba que las habilidades infantiles no eran específicas de uno u otro contenido y que debían desarrollarse a partir de la integración de contenidos que en la vieja estructura curricular burguesa se hallaban atomizados.

Los planes de estudio de los complejos desataron una discusión metódico-didáctica sin precedentes en Rusia y en la Unión Soviética, donde las referencias a Dewey, la concepción

85. Ibíd., p. 263.
86. Ibíd., p. 268.
87. Citado en ibíd., p. 270.

de aprendizaje ligada al método de investigación como piedra basal de la cultura escolar y la crítica al sistema de las clases como única unidad de la enseñanza se repetían constantemente. Así, Krupskaia apoyó la traducción e introducción de los materiales vinculados al Plan Dalton, fuertemente individualista, mientras que otros planes escolanovistas –como el de Winnetka y el de Jena, ambos alternativas al método global de enseñanza en grupo– eran también observados atentamente.[88] Blonskij mismo apoyaba esta tendencia: «el método de los proyectos es una de las más importantes conquistas de la pedagogía moderna y ofrece la oportunidad de educar la mente del niño como resultado de sus actividades prácticas, relacionando así el aprendizaje y la praxis».[89] Blonskij veía en la introducción masiva del método de proyectos el único camino para realizar los objetivos de los planes de 1923. La dinámica de este optimismo didáctico-metódico se desaceleró fuertemente con los planes reformados de 1927, que trataban de tener en cuenta las protestas de docentes y padres y que pueden considerarse como el primer paso restaurativo después de los grandes proyectos de reforma escolar.[90] Particularmente los docentes no aceptaban su nuevo rol de «educadores sociales», que implicaba una relación de autoridad diferente y un manejo no autoritario de la situación de clase.[91]

---

88. Ibíd., pp. 273-274. Una introducción sucinta a algunas de estas propuestas de reforma escolar se encuentra en Marcelo Caruso, «¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva», en: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (Buenos Aires: Paidós, 2001), op. cit., pp. 93-134.

89. Citado en Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 275.

90. Sheila Fitzpatrick, *Education and social mobility in the Soviet Union, 1921-1934*, op. cit., pp. 34-40.

91. Véase Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., pp. 285-290.

3.2. Relaciones privilegiadas: psicología, paidología y revolución educativa

La relación entre psicología y pedagogía fue en la época de la paidología una de las vinculaciones de mayor peso entre saberes y proyectos radicalizados de reforma social. La paidología como estudio del niño era una disciplina internacional, con diversas escuelas y énfasis teóricos y metodológicos, que acompañó como una sombra las disputas escolanovistas.[92]

El trasfondo de la evolución de las ideas vigotskianas fue, sin duda, la aceptación amplia de la reflexología en sus diversas vertientes. Tanto liberales como positivistas, marxistas y anarquistas veían en los desarrollos de la reflexología que daba a la psicología un estatus definitivamente científico a la vez que podía articularse con las propias imágenes de sociedad, reforma y/o revolución.[93] Raymond Bauer planteaba que «la búsqueda de una relación determinante y completa fue la preocupación central de los años 20».[94] Hacia fines de la década del 20, sin embargo, el biologismo original de esta psicología fue desechado y se impuso la teoría del hombre como animal social, desarrollándose así una especie de doctrina bifactorial. El hombre sería aquel ser vivo que se adapta a un medio básicamente social y su conducta dependería fundamentalmente de las condiciones sociales imperantes. Incluso se llegaba a postular que con los cambios sociales planteados por la revolución se estaría dando casi automáticamente, como en un proceso adaptativo, una revolución de la subjetividad.

Central en estos planteos fue el lugar de la paidología, fuertemente impulsada por el propio Blonskij quien, entre otras po-

---

92. Marc Depaepe, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940* (Weilheim: Deutscher Studien Verlag, 1993).

93. Raymond A. Bauer, *Der neue Mensch in der sowjetischen Psychologie* (Bad Nauheim: Christian Verlag, 1955), pp. 50-61.

94. Ibíd, p. 67.

siciones, impugnaba el materialismo unilateral y planteaba que la lógica de tesis-antítesis-síntesis de la teoría del conocimiento marxista debería llegar a la pedagogía y a la psicología. En su libro *Pedagogía,* de 1922, Blonskij defendía estas tesis. En estos esfuerzos fue secundado por Al'bert Petrovic Pinkevic (1884-1939).[95] Por último, la paidología ocupó un lugar prominente en la enciclopedia de pedagogía de base marxista publicada a partir de 1929.[96]

La paidología rusa, en los límites entre medicina, psicología y pedagogía, fue definitivamente impulsada por la publicación de un libro de Blonskij, quien se remitía a Stanley Hall[97] como el padre fundador de la misma. Existieron en su interior corrientes más ligadas al higienismo y la medicina y otras más ligadas a la psicología y a la pedagogía. Una vez más, los ucranianos mostraron tendencias propias, subrayando la reflexología de la niñez y de la vida colectiva de los niños (A. S. Zaluznyj).[98] Enfrentados a la psicología «idealista», desarrollaron una imagen del hombre sumamente mecanicista, el mismo Blonskij hablaba del hombre como una máquina cuya actividad estaba determinada por los estímulos exteriores. La corriente biologista postulaba una regularidad propia de los factores biológicos, el papel de la herencia y de las características heredadas para el desarrollo del organismo.

---

95. Formado en ciencias naturales, llegó al rectorado de la segunda universidad moscovita en 1924, donde fue catedrático de pedagogía. Formó parte de las comisiones científicas estatales hasta 1933 y murió en 1939, víctima de las limpiezas políticas del estalinismo.

96. Berelowitch, *La Soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, op. cit., p. 30; Figes, *Natasha's Dance*, op. cit., p. 449.

97. Para un análisis de la obra de Stanley Hall en relación a los desarrollos curriculares norteamericanos, consultar Herbert Klierbard, «Keeping Out of Nature's Way: The Rise and Fall of Child-Study as the Basis for Curriculum (1880-1905)», en: Klierbard, *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory* (Nueva York & Londres: Routledge, 1992), pp. 51-67.

98. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 313.

La corriente alternativa de Zalkind planteaba, en cambio, una concepción diferente, vinculada al origen social de los organismos, y postulaba una plasticidad cuasi ilimitada del ser humano que podría ser puesta al servicio del nuevo orden. En 1927, la concepción de la «plasticidad biológica» de la corriente sociogenética fue apoyada por el Partido Comunista. Al mismo tiempo, se celebró el Primer Congreso Panruso de Paidología, donde Lunacharskij, Krupskaia y Bukharin apoyaron una plataforma marxista para la paidología donde se condenaba el conservadurismo de los biologistas y se planteaba un «optimismo revolucionario paidológico» en el cual el nuevo medio social socialista produciría un nuevo tipo de subjetividad.[99] En el mencionado Congreso, Zalkind logró incluir sus posiciones en las resoluciones centrales: «La paidología debe tomar en cuenta todos los logros materialistas en la sociología y en las ciencias sociales y debe combinarlos dialécticamente hacia una doctrina holística y unificada de la persona en desarrollo bajo las condiciones de su medio ambiente. El principio del monismo psicofisiológico y de la dialéctica debe estar en la base de todos los problemas de la paidología. La teoría de la evolución (del darwinismo), profundizada por la doctrina de los reflejos y de los mecanismos superiores del sistema nervioso (considerando su costado subjetivo, específico e inseparable: la conciencia), debe ser la base para la comprensión de las leyes del desarrollo infantil. La paidología soviética debe prestar su atención más precisa al influjo dominante del medio social y de sus factores derivados sobre el desarrollo infantil, lo que la diferencia de la paidología antimarxista, la cual no presta la suficiente atención al significado de los factores sociales en la formación del hombre».[100]

---

99. René van der Veer y Jaan Valsiner, *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis* (Oxford/UK y Cambridge/USA: Blackwell, 1991), pp. 298-299.

100. Citado en Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 314.

A partir de ese momento, la paidología se institucionalizó definitivamente en las universidades y la formación docente, tomando parte también de los intentos de reforma de la cotidianeidad escolar. Se cambiaron las plantas funcionales de las escuelas para emplear a paidólogos profesionales, se realizaron varias investigaciones a partir de tests (sobre disciplina escolar, repetición, etc). Las vinculaciones entre paidología y pedagogía eran formuladas por el propio Blonskij en referencia a la zoología: «De la misma manera como el ganadero se apoya en la zoología en su actividad, el pedagogo debería apoyarse en la paidología».[101]

Si bien puede decirse que en la paidología rusa la aproximación reflexológica y conductista de Blonskij puede oponerse a las consideraciones sociohistóricas de Vigotski,[102] hay que tener en cuenta que esta oposición no se dio en la mayor parte de la década de 1920 y que Vigotski fue deslizándose de una visión más experimentalista y reflexológica a una perspectiva sociocultural con preferencias por el experimento natural y no por el laboratorio.

3.3. Estabilización en el frente cultural

Con los grandes cambios de la «revolución desde arriba» en 1928, se produjo la integración de la política educativa en los planes quinquenales. Una «bacanal de la planificación» se vertió sobre la sociedad soviética, combinando la transformación de la agricultura, la industrialización forzada y las noticias repetitivas y manipuladas de estadísticas que mostrarían el éxito de la planificación. En este marco, se dio un cambio radical en la conducción educativa. Lunacharskij, quien había sobrevivido en su cargo doce años, fue reemplazado por Andrey Sergevic Bubnov (1883-1940), quien era el

---

101. Citado en ibíd., p. 316.
102. Depaepe, *Zum Wohl des Kindes?*, op. cit., pp. 114-115.

encargado de movilizar el frente cultural bajo la égida del Primer Plan Quinquenal.[103] Este cambio en la conducción «militarizó» las formas de trabajo en el Comisariado de Educación y su lenguaje, dado que se hablaba todo el tiempo del «frente cultural», de las «batallas culturales» y de la «aniquilación» del analfabetismo. Esta línea de acción en el marco de las colectivizaciones forzadas y de fuerte represión, fue oficializada por la resolución del Comité Central del Partido Comunista del 5 de agosto de 1929 «Acerca de los cuadros superiores en educación». La limpieza política de los cargos del Comisariado de Educación se hizo sentir ya en 1930. Al mismo tiempo, la campaña de alfabetización masiva de la organización juvenil comunista *Komsomol* llegó a su cénit. Si bien Krupskaia misma planteaba que el concepto de *gramotnost*, una instrucción elemental, debía ser ampliado y que no bastaba con el simple leer y escribir, y a pesar de las exageraciones estadísticas motivadas por las necesidades de propaganda, existió un fuerte aumento de la población alfabeta en esos años, en el marco de una acción estatal decidida, autoritaria y centralizada. La herramienta central de esta estrategia –junto con las campañas de alfabetización masiva– fue la reintroducción de la obligatoriedad escolar en 1930.[104] De acuerdo con

---

103. La figura de Bubnov es casi un contraprograma de la personalidad de Lunacharskij, quien como intelectual tenía un gran reconocimiento. Bubnov era un político de carrera, había colaborado en las represiones contra el anarcocomunismo y había trabajado en los años 1922 y 1923 en la Sección de Agitación y Propaganda del Comité Central del Partido Comunista. Desde 1924 trabajó en la Sección Política del Ejército Rojo. Permaneció en el cargo de Comisario de Educación de la República Socialista Soviética de Rusia hasta octubre de 1937, cuando fue arrestado. Fue ajusticiado en enero de 1940 en medio de las purgas estalinistas.

104. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., pp. 348-349, enfatiza las exageraciones, mientras que E. Thomas Ewing, *The Teachers of Stalinism. Policy, Practice and Power in Soviet Schools of the 1930s* (Nueva York et al.: Peter Lang, 2002), pp. 60-61, caracteriza esta época

estas políticas «desde arriba» y centralizantes, se comenzó a rediscutir la unificación del sistema educativo en 1928, a pesar de la estructura federal del nuevo estado soviético. En particular, las viejas disputas con el modelo ucraniano eran el foco de los intentos de unificación desde Moscú.

El corazón del programa marxista-leninista en educación, la educación politécnica, era de los más sensibles a estos cambios culturales, políticos y educativos. La «politecnización» de la escuela soviética había permanecido estancada durante la década de 1920, entre otras cosas por la resistencia de maestros, padres y administraciones educativas locales.[105] Cuando el teórico Pankevic quiso escribir un estudio sobre experiencias politécnicas tuvo dificultades para encontrar escuelas reformadas a partir del principio politécnico tanto en Moscú como en Leningrado.[106] Cuando se emprendía la politecnización de una escuela, la tendencia era que esta fuera a través de la formación de talleres de trabajo en las escuelas y no en la integración de la escuela en la vida laboral, particularmente la fabril. A partir de 1929, esta situación cambió radicalmente, al menos en las líneas oficiales de la política educativa. Krupskaia misma publicó ese año las opiniones del fallecido Lenin sobre la escuela politécnica, reviviendo así la discusión. La divisoria de aguas era la vieja discusión entre aquellos que planteaban

como una cesura cuantitativa y cualitativa. Pueden verse progresos significativos, tanto en la alfabetización, como en el cumplimiento de un mínimo de escolarización obligatoria en determinadas regiones. Para el caso de Turkmenistán, una república soviética musulmana en el Asia Central, consultar «Compulsory Primary Education in Turkmenistan, 1930-7», en: *Central Asian Review* 9 (1961), pp. 228-234. Para el caso de las regiones subárticas siberianas, ver Yuri Slezkine, «From Savages to Citizens: The Cultural Revolution in the Soviet Far North, 1928-1938», en: *Slavic Review* 51 (1992), op. cit., pp. 52-76.

105. Larry E. Holmes, *The Kremlin and the Schoolhouse*, pp. 5-9. Véase también Gundula Helmert, *Schule unter Stalin 1928 bis 1940* (Berlín: Harrassowitz, 1994), pp. 125-136.

106. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 376.

la educación politécnica como una formación técnica con sus asignaturas propias y aquellos que planteaban –como Krupskaia– que el concepto de educación politécnica afectaba a las raíces del proceso educativo y era una forma socialista de lo que podría llamarse una educación general con amplia base de conocimientos.

Con la celebración del Primer Congreso Panruso de educación politécnica en agosto de 1930 el tema alcanzó su mayor grado de publicidad. En aquel congreso triunfaron los adeptos de una línea radical de la politecnización, que incluía tanto la asociación de todas y cada una de las escuelas a algún tipo de producción, como un énfasis de la participación de los niños en el trabajo productivo, la organización de talleres y laboratorios, así como la aceptación del método por proyectos.[107] Para ello, el Congreso reclamaba la aprobación de una ley específica. Si bien esta nunca llegó a aprobarse, fueron sancionados varios reglamentos sobre el aprendizaje del trabajo por parte de los niños y se «politecnizaron» más escuelas que durante la década anterior. Apoyados en las formulaciones de Marx sobre la educación politécnica, los nuevos líderes del Comisariado de Educación marchaban hacia una «escuela de la producción» donde se concretarían los programas radicalizados del concepto politécnico. La revisión de los planes de estudio de 1923 y 1927 y la introducción de un «sistema de complejos y proyectos» mostraban aún la preferencia por el método de proyectos como el más compatible con esa orientación entonces dominante.[108] A través de estas revisiones, Dewey alcanzó el cénit de su influencia en la Unión Soviética a partir de sus formulaciones del método de investigación y de la unidad de pensamiento y acción que Krupskaia vinculaba con su obra.

A nivel teórico, los años entre 1929 y 1931 fueron los de la gran discusión acerca de la extinción de la escuela *versus*

---

107. Ibíd., p. 383.

108. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 402.

su estabilización. Este debate fue marcado por la presencia de uno de los pedagogos menos conocidos pero de mayor trascendencia y productividad: Viktor Nikolaevic Sul'gin (1894-1965).[109] Sul'gin elaboró una «pedagogía de la transición» –en el marco de las colectivizaciones y del Primer Plan Quinquenal– que es una de las contribuciones más originales a la discusión teórica en pedagogía. Sul'gin había pertenecido a varias corrientes anarcocomunistas y había trabajado como docente. Había sido un gran adepto al principio de las comunas escolares y, como los ucranianos, pensaba en un sistema de internados para todos los niños hasta los diecisiete años de edad como forma ideal de la nueva educación lejos de las influencias reaccionarias de la familia. Si bien Sul'gin había sido desde 1922 el director de métodos escolares en Moscú –donde, significativamente, existía un departamento de paidología[110]– su influencia creció enormemente con sus posiciones teóricas acerca de la transición al socialismo en el campo educativo. Con enormes reminiscencias leninistas, Sul'gin proclamaba la lenta extinción de la escuela como la consecuencia lógica de la lenta extinción del estado en el comunismo ideal. Sul'gin, a diferencia de muchos otros marxistas que compartían estos objetivos pero que los veían en un futuro lejano, afirmaba que ante las grandes transformaciones de la colectivización, la crisis capitalista de 1929 y el Plan Quinquenal, esta situación se estaba acercando. Sul'gin reclamaba la «pedagogización» de todas las instancias

---

109. La descripción de esta discusión teórica y político-educativa más completa es el libro de Marianne Krüger-Potratz, *Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution, 1928-1931* (Múnich: Erich Wewel Verlag, 1987). Krüger-Potratz ha reconstruido esta discusión en sus dimensiones teóricas con gran detalle y ha catalogado 1500 contribuciones al debate, entre ellas 300 trabajos de Sul'gin mismo.

110. Filtzpatrick, *Education and social mobility in the Soviet Union*, op. cit., pp. 140 y 155-156.

y funciones –el Partido Comunista, la fábrica, la asamblea de base– como una forma en la que la acción educativa se desligaría de la escuela, así como la organización de la sociedad podría desligarse del estado. En tanto la pedagogización invadiera toda la sociedad, la escuela ya no sería una agencia necesaria y específica de la educación. Solo con la extinción paulatina de la escuela podrían realizarse tanto la politecnización como el método de proyectos. Las teorías de Sul'gin eran parte de las visiones apocalípticas de aquellos años de profundas y sangrientas transformaciones. Aunque Sul'gin mismo fuera un antiestalinista, la popularidad y el carácter cuasioficial de sus posiciones en esos años muestra el voluntarismo imperante es las discusiones políticas y sociales.[111]

Sin embargo, con la resolución del Comité Central del Partido Comunista del 5 de septiembre de 1931, las teorías y posiciones de Sul'gin encontraron la condena oficial. Justamente en un momento de fortalecimiento de la autoridad estatal y sus aspectos más represivos y autoritarios, Sul'gin sugería con sus proyectos utópicos que el socialismo era justamente lo contrario, una formación social no estatal.[112] La mencionada resolución es vista como el principio de la «estabilización» de la escuela soviética y el fin de la etapa de experimentación e influencia de la paidología. Una imagen restauradora del orden, de la buena escuela y de sus formas didácticas y metódicas comenzó a predominar. Las tendencias a una escuela de la producción radicalizada, reforzadas en 1930, comenzaron a retroceder y se puso el énfasis en el aprendizaje escolar antes que en el trabajo práctico de los alumnos.[113] Bubnov planteó el fracaso de todas las pedagogías de tipo escolanovista: método

---

111. Sobre la oposición de Krupskaia contra Sul'gin, consultar Larry E. Holmes, *The Kremlin and the Schoolhouse*, op. cit., p. 139.

112. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 427.

113. Larry E. Holmes, *The Kremlin and the Schoolhouse*, pp. 14-15.

de complejos, plan Dalton y aun del método de proyectos mismo.[114] Basándose en Lenin, se relegitimó el canon de los clásicos y el aprendizaje sistemático, basado en la autoridad vertical de los inspectores sobre los directores, de estos sobre los docentes y de los últimos sobre los alumnos. La condena de la espontaneidad –un lugar común del escolanovismo pero también de la «pedagogía de la transición» de Sul'gin– se transformó en uno de los caballitos de batalla de la nueva línea oficial. Con esto, se reforzaron los trabajos para la restauración de la «autoridad del maestro», de la «hora de clase» y del «libro escolar», entre otros elementos de la escuela tradicional que habían perdido influencia desde 1918.[115] Oskar Anweiler, un profundo conocedor de las discusiones de esta época, ha llamado a este proceso la transformación de la «escuela de trabajo politécnico en la escuela libresca de la era estalinista».[116]

Estas tendencias se fueron reforzando en la década de 1930. En 1935, el Comité Central produjo una resolución según la cual los docentes debían ser fortalecidos en su posición en el aula frente a los alumnos y estudiantes y estos deberían no solo obedecer a sus docentes, sino también respetar a los mayores en general. A partir de esta resolución, se han encontrado conferencias de docentes en todo el país convocadas bajo el lema de afirmación de la disciplina y la obediencia de los estudiantes.[117]

Entre los efectos restauradores –una estructura educativa unificada en 1934, la preferencia por formas didácticas tradi-

---

114. Bubnov se deslizó paulatinamente –y, quizás, con apoyo de Stalin– hacia una posición antipolitécnica que enfatizaba los aspectos clásicos del currículo, véase Larry E. Holmes, «Magic into Hocus-Pocus: The Decline of Labor Education in Soviet Russia's Schools, 1931-1937», en: *The Russian Review* 51 (1992), pp. 545-565, pp. 561-563.

115. E. Thomas Ewing, *The Teachers of Stalinism*, op. cit., pp. 154-157.

116. Anweiler, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, op. cit., p. 451.

117. Véase Larry E. Holmes, *The Schoolhouse and the Kremlin*, op. cit., pp. 135-138. Las consecuencias de esta resolución fueron también estudiadas por E. Thomas Ewing, *The teachers of Stalinism*, p. 155-159.

cionales[118] y la condena de la paidología en 1936– se destaca la declaración conjunta del Comisariado de Educación y el Comité Central del Partido Comunista de marzo de 1937 en la cual «se abole el trabajo como una asignatura independiente en todas las clases de la escuela elemental y secundaria». Si bien ya a mediados de la década de 1930 el Comisariado de Educación y Krupskaia misma percibían que muchas escuelas habían cerrado sus talleres de trabajo, la declaración mostraba el retorno a una estructura academicista aunque de tono proletarizante y socialista.[119] Aunque la mayoría de las interpretaciones ven en este decreto un capítulo más del verticalismo y la centralización estalinistas, Larry E. Holmes ha observado que la decadencia de la educación politécnica –particularmente del trabajo como asignatura escolar– fue una «abolición desde abajo», dada la extendida resistencia contra esta estructura curricular por parte de docentes y padres.[120]

Fue en este contexto de restauración de las relaciones verticalistas de autoridad donde la figura de Anton Makarenko (1888-1939)[121] se popularizó enormemente. Makarenko jugó un papel importante en la cultura soviética de la época, parti-

---

118. Véase «Über die Organisation der Unterrichtsarbeit und die innere Ordnung in der Grundschule, der unvollständigen Mittelschule und der Mittelschule. Gemeinsame Verordnung des Rates der Volkskommissare der UdSSR und des ZK der KPdSU, 3.9.1935», reproducido en Anweiler y Meyer, *Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960*, op. cit., pp. 210-214 y Helmert, *Schule unter Stalin 1928 bis 1940*, op. cit., pp. 164-173.

119. Anna Gock, *Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937* (Wiesbaden: Harrassowitz, 1985), pp. 298-318.

120. Cit. en Larry E. Holmes, «Magic into Hocus-Pocus: The Decline of Labor Education in Soviet Russia's Schools, 1931-1937», op. cit., p. 545.

121. Educador dedicado al tema de la infancia y la juventud abandonada. Fue muy popular no solo como director de establecimientos sino como figura de una pedagogía disciplinante. En la década de 1930 fue apoyado por Stalin en sus experimentos en la comuna Dzerzhinsky. Su obra pedagógica más conocida es el relato de su experiencia en una colonia de jóvenes en forma de relato, el *Poema pedagógico*.

cularmente a través de su libro para padres donde defendía las estructuras familiares heredadas, condenaba las malas palabras y abogaba por una educación más severa de la niñez.[122]

Su libro *Poema pedagógico* fue uno de los libros pedagógicos más exitosos y se ha convertido en un clásico de la pedagogía del siglo XX. Allí, Makarenko relata su soledad frente a jóvenes delincuentes e indisciplinados y lamenta no poder apoyarse en la pedagogía, sus clásicos y sus declaraciones. Se encuentra en Makarenko una urgencia de la acción que las refinadas argumentaciones y experimentaciones de paidólogos y pedagogos no podían satisfacer.[123] No en vano Makarenko puso sobre el tapete el tema de la disciplina, en el contexto de una generación –la de posguerra– que no solo en muchos casos crecía sin padres (dadas las guerras civiles, las enfermedades, las penurias) sino que también había impugnado la tradición y la transmisión del viejo orden.[124] En este sentido, la pedagogía de Makarenko propugnaba una mezcla de vuelta a la autoridad, a la tradición y al voluntarismo de la acción práctica que se condecía con objetivos de estabilización social y política del estalinismo.[125]

Será en esta atmósfera enrarecida y profundamente diferente a la del primer experimentalismo cultural en la que Vigotski publicará su libro más conocido. Por ello, la decisión de Vigotski de plantear públicamente determinadas tesis y la aceptación de su manuscrito por parte de una editorial pueden ser vistos en un contexto en el cual la represión cultural creciente afectaría incluso disciplinas enteras.

---

122. David L. Hoffmann, *Stalinist Values*, op. cit., pp. 41-43.

123. Véase Anton Makarenko, *Poema Pedagógico* (Moscú: Progreso, s.f.).

124. Sobre la situación especial de la juventud y la infancia errante, abandonada y delincuente en la Rusia posrevolucionaria, consultar Allan M. Ball, *And Now My Soul Is Hardened: Abandoned Children in Soviet Russia, 1918-1930* (Berkeley: University of California Press, 1994).

125. Un estudio más detallado al respecto puede verse en: Marcelo Caruso, *Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo: los discursos pedagógicos del nacionalismo y de la izquierda (1943-1949)* (Buenos Aires: Informe de investigación de la Universidad de Buenos Aires, 1993), pp. 80-86.

4. El contexto de publicación de *Pensamiento y habla*

Mientras que en la década de 1920 las discusiones intelectuales en el interior de la psicología soviética fueron sumamente libres, con el gran cambio proclamado por Stalin y corporizado en el Primer Plan Quinquenal en el año 1929 la situación de los científicos empeoró. A partir de ese momento, el personal de las instituciones científicas y educativas estuvo sujeto a un creciente control político. Si estos controles daban una imagen negativa del investigado, podían tener serias consecuencias para él. Estas fueron empeorando durante la década de 1930, pasando del simple traslado de una institución a otra a algún tipo de destierro, siguiendo por la prisión y, particularmente a partir de 1936, con la ejecución y la muerte, muchas veces bajo circunstancias desconocidas. Una verdadera «limpieza» de las universidades se puso en marcha, cambiándose a viejos profesores e intelectuales «burgueses» por miembros del Partido Comunista y, por el solo hecho de su membrecía partidaria, «proletarios». Esta época coincide con las fuertes tendencias al ascenso social de sectores del proletariado a través de las instituciones educativas, algo que Stalin impuso a partir de 1929 y que contribuyó a la consolidación de su régimen gracias a las perspectivas abiertas a sectores que, de otra manera, hubieran permanecido ajenos a los niveles más altos de las instituciones educativas. [126]

Un punto importante del disciplinamiento de los intelectuales se dio a partir del la Segunda Conferencia de las Instituciones de Investigación marxistas-leninistas en 1929. Allí se dio una discusión acalorada entre «mecanicistas» –donde podría incribirse a la vieja reflexología– y los «dialécticos», quienes dominaron el evento. Los «mecanicistas» fueron condenados,

---

126. El citado libro de Sheila Fitzpatrick (*Education and Social Mobility in Soviet Russia*) describe con gran precision esta estrategia.

ya que se estarían oponiendo a las opiniones leninistas de una metodología materialista-dialéctica para las ciencias naturales. En la Conferencia, los reflexólogos mismos protagonizaron una discusión central con respecto a sus relaciones con la psicología. Mientras que los partidarios de Bechterev negaban la existencia de una psicología que fuera algo diferente de una reflexología compleja, los defensores de una psicología como disciplina específica impugnaban la reducción de la vida psíquica a una serie de reflejos. A partir de esta discusión, ambas fracciones se fueron radicalizando y se separaron viejos colegas en diversos institutos con distintos programas de investigación. Así, la célula del Partido Comunista en el interior del Instituto de Psicología, Paidología y Psicotécnica de Moscú continuó esta discusión con el propósito de desbancar al mecanicismo de su director, Kornilov.

La caída en desgracia de los reflexólogos era solo el aviso de una revisión detallada de todos aquellos escritos que habían discutido problemas centrales de la teoría y la metodología psicológicas. Con la creciente intervención del Partido Comunista y sus resoluciones, la tarea de «limpieza» de las instituciones científicas se intensificó y fue calificada como una lucha de importancia similar a la lucha de clases misma. Las tendencias «pequeño-burguesas», como la psicología de la Gestalt o el conductismo, fueron condenadas por su carácter ahistórico, abstracto y reaccionario. La ola de repudio alcanzó todos los aspectos de la vida universitaria: se decidió revisar los manuales universitarios, se dio prioridad a la formación de cuadros del Partido Comunista y se estableció una cuota de miembros de este en los estudios de doctorado. Los estudiantes mismos debían pasar una temporada en una fábrica o en una de las granjas colectivizadas.[127]

El pánico y las reacciones provocadas por esta estrategia envenenaban las relaciones entre pares. Así, la primera denuncia

127. Van der Veer y Valsiner, *Understanding Vygotsky*, op. cit., p. 375-376.

contra Luria y Vigotski fue realizada por un colega que «confesaba» sus errores ideológicos anteriores y, en una especie de sobreadaptación a las nuevas condiciones discursivas, denunciaba a toda la reflexología y caracterizaba la obra de ambos como una mezcla de conductismo y psicoanálisis, ambas corrientes de las cuales había que abjurar. Particularmente, criticaba que en el libro *Estudios sobre la historia del comportamiento* (1930) no se hablaba de las clases sociales. Esta denuncia coincidió con reseñas negativas del mencionado libro. En mayo de 1931, en el Primer Congreso de psicotecnia y psicofisiología,[128] A. Talankin, miembro del Partido Comunista y colega de Luria y Vigotski en el Instituto moscovita, presentó su denuncia contra ambos ya que estos estarían orientados a la psicología occidental y burguesa y querían introducir el psicoanálisis y la psicología guestáltica, entre otros, a la psicología soviética. Asimismo, planteaba que el concepto de «herramienta» utilizado por ellos era antimarxista y los acusaba de tener una posición mecanicista con respecto a la cultura, ya que esta se definiría como «una suma de objetos, instrumentos y símbolos».[129] Aunque Talankin también mencionara que Luria, Vigotski y sus colaboradores eran muy talentosos y habían producido cosas muy interesantes, las acusaciones, en una atmósfera caldeada por pugnas ideológicas, adquirían un tono amenazador.

Aparentemente, la profundización de esta crítica no se llevó a cabo dado que la discusión central de ese momento se daba con Zalkin y la sección de paidología, que estaba bajo sospecha de ser o idealista o materialista, pero de ninguna manera «dialéctica». Zalkin mismo hizo lo que hacían todos los denunciados: admitían sus errores y denunciaban

---

128. Justamente, bajo el estalinismo, se consolidó la influencia de la psicotecnia –fundamentalmente en el campo laboral y del tiempo libre– en la formación de una cultura ya no disruptiva, pero claramente industrialista. Véase Hoffmann, *Stalinist Values*, op. cit., pp. 27-28.

129. Citado en Peter Keiler, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie*, op. cit., p. 308.

públicamente a otros, entre ellos, una vez más, a Luria (que se encontraba en Kazastán, en el Asia Central, en una expedición científica) y Vigotski.[130] Este escribió a su colega en Kazastán que, por lo que sabía, existía la decisión en el Partido de «golpearnos, pero no matarnos». Si bien probablemente no se refería a la muerte física –ya que comentaba que las acusaciones serían objeto de discusión en el instituto– las metáforas utilizadas hablan de su conciencia de la situación de persecución.

Durante 1931, debido a las nuevas resoluciones del Comité Central del Partido Comunista sobre la escuela elemental e intermedia, Vigotski era identificado como representante de la corriente que enfatizaba la regularidad del desarrollo mental infantil, una idea que, planteada consecuentemente, había caído en desgracia. En ese mismo año, había sido nombrado profesor de Paidología, lo que complicaba aún más su posición.[131] El marco ideológico de esta condena estaba vinculado con el desarrollo forzado de la economía en el marco de la colectivización por la fuerza y el Primer Plan Quinquenal. La idea de que las metas de este último podían ser cumplidas en cuatro años en lugar de cinco mostraba la confianza en el voluntarismo y apoyaba las quejas de que el desarrollo cultural era muy lento y que había que forzar la construcción del socialismo.[132] Consecuentemente, el fin del método de complejos, la reintroducción de las asignaturas, etc., eran vistos como parte del optimismo transformador del nuevo orden social. Una regularidad propia, como la del desarrollo infantil, era caracterizada como «idealista» y «antisocialista». La idea vigotskiana de la producción relativamente tardía de los conceptos fue atacada como un elemento «antibolchevique». En un contexto donde se

---

130. Van der Veer y Valsiner, *Understandig Vygotsky*, op. cit., p. 305.
131. Ibíd, p. 307.
132. O. Lacis, «Zum Problem der Tempi beim sozialistischen Aufbau», en: *Sowjetwissenschaft* 5 (1988), pp. 364-377.

esperaba que todas las disciplinas científicas concurrieran a la realización de los grandes objetivos de aceleración del desarrollo del socialismo, la idea de una cierta autonomía del proceso de desarrollo mental era prácticamente inaceptable.[133]

Peter Keiler ha planteado la hipótesis de que Vigotski no fue directamente atacado políticamente por dos causas. Por un lado, porque no ejercía puestos de dirección en las instituciones que estaban bajo una especie de estado de sitio ideológico. Por otro lado, porque siendo un colaborador activo de la política educativa revolucionaria –por ejemplo, en diversas comisiones del Comisariado de educación– no era considerado un teórico idealista burgués sin responsabilidad en el frente cultural. Además, en el prólogo conjunto de Vigotski y Luria del libro de Leontiev sobre el desarrollo de la memoria, había realizado una especie de *mea culpa* indirecto, mostrando que el énfasis en la especificidad de las operaciones mentales elaboradas y su irreductibilidad a funciones biológicas podía malentenderse fácilmente como una desviación idealista.[134] Como puede verse, no es posible interpretar las diversas formulaciones de la escuela sociohistórica meramente como etapas de la evolución de una teoría. Los aspectos contextuales que inducían a una culpabilización y una autojustificación eran de central importancia.

Recién en 1932 se publicó un ataque personalizado contra Vigotski, justamente en la revista *Paidología*. La teoría del desarrollo sociohistórico –planteaba la redacción de la revista– contenía un sustrato idealista y subjetivista, mezclado también con elementos del mecanicismo conductista.[135] En el primero de los artículos críticos publicados por la revista se acusaba a Vigotski, entre otras cosas, de no diferenciar el desarrollo del niño proletario del burgués y de no mostrar las perspectivas desfavorables del niño proletario en una sociedad

---

133. Keiler, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie*, op. cit., pp. 312-313; Thielen, *Sowjetische Psychologie und Marxismus*, op. cit., pp. 55-57.
134. Keiler, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie*, op. cit., pp. 316-323.
135. Íbid., pp. 325-326.

burguesa. La teoría de Vigotski sería «abstracta», «ahistórica» y «perjudicial», sobre todo teniendo en cuenta sus aplicaciones educativas. Otras acusaciones se centraban en la consideración que Vigotski tenía de la psicología alemana y en un pretendido biologismo de las metáforas vigotskianas. Si bien en la revista se anunciaban nuevas críticas contra Vigotski, Luria y su grupo, la propia revista fue cerrada pocos meses después. Asimismo, como Luria estaba en Kazastán, la temida discusión en eli nstituto que Vigotski mencionaba en su carta a Luria parece no haberse llevado a cabo. Si bien Vigotski recibió nuevas ofertas de organización de un instituto de psicología por parte de Nadezha Krupskaia *in persona*,[136] cuando ya estaba en agonía se reanudaron los ataques contra la escuela «histórico-cultural». Particularmente, estas nuevas críticas se apoyaban en Marx y Engels, planteando que la hipótesis de que la conciencia se originaba en la interacción social era falsa. Se planteaba que el origen de la conciencia individual era la conciencia de clase y que esta era una fórmula más concreta, histórica y precisa que la idea de lo colectivo o social en Vigotski. El pasado reflexológico de Vigotski y el psicoanalítico de Luria (había sido hasta 1927 presidente de la Sociedad Rusa de Psicoanálisis) se pusieron sobre el tapete para reforzar la sospecha ideológica que acompañaba a toda la obra de los autores.

Esta crítica, firmada por una tal P. Razmyslov en el cuarto número de la revista *El libro y la revolución proletaria*, también se centraba en la participación de Vigotski en aventuras escolanovistas y «ultraizquierdistas». Según las acusaciones, Vigotski habría negado la necesidad de una enseñanza escolar formalizada y habría desarrollado la perspectiva de su desaparición paulatina.[137] Esta posición estaba en abierta contradicción con la línea del Partido Comunista que se reforzaría durante la década

---

136. Vigodskaia y Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij*, op. cit., pp. 104-105 y 279.

137. Se refiere a las posiciones de Vigotski en *Educational Psychology*, op. cit., pp. 345-347.

de 1930. Razmyslov subrayaba también el hecho de que Vigotski nunca desmintió esas posiciones ultraizquierdistas y que, por ello, la discusión de su teoría debía mostrar que «objetivamente, es un indudable mediador del influjo de la burguesía sobre el proletariado».[138]

Dados todos estos ataques, no es sorprendente que a partir de 1931 existan una serie de trabajos de Vigotski que nunca fueron publicados, mientras que hasta ese momento la mayoría de sus manuscritos, lecciones y conferencias habían encontrado un editor. En 1933, por ejemplo, Vigotski escribió 22 artículos de los cuales solo uno vio la luz. La pregunta de por qué justamente *Pensamiento y habla* pudo ser publicado póstumamente sólo puede ser abordada desde su contexto. Peter Keiler ha planteado que la interpretación del libro ha sido monopolizada por el capítulo sexto, el cual contenía dos ideas conformes a la nueva situación político-escolar. Por un lado, Vigotski, con el concepto de la zona de desarrollo próximo, invertía las relaciones entre desarrollo infantil y enseñanza formal. Si Blonskij y el método de los complejos veían al desarrollo como la palanca de toda la planificación curricular, Vigotski podía mostrar en *Pensamiento y habla* que la enseñanza formal podía guiar los procesos cognitivos.[139] Por otro lado, el hincapié en los conceptos científicos, su sistematicidad y el rol de la escuela en su producción serían acordes con la concepción restauradora de la escuela y con la condena de todas las posiciones que habían enunciado su desaparición.[140] Vigotski habría encontrado la paz con la institución escolar, algo que no era parte

---

138. Citado en: Keiler, *Lev Vigotskij - ein Leben für die Psychologie*, op. cit., p. 333.

139. Michel Brossard, «Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale...», en: Yves Clot (comp.), *Avec Vigotski* (París: La Dispute, 1999), pp. 209-220.

140. Algunas consecuencias de la centración en estos conceptos pueden verse en Harry Daniels, *Vygotsky and Pedagogy* (Londres y Nueva York: Routledge, 2001), pp. 50-59.

de sus concepciones de los años 20, y esta «escolarización» de Vigotski habría hecho posible la publicación de la obra que nos ocupa.[141] *Pensamiento y habla*, un clásico de la psicología del siglo XX, no sería otra cosa que un intento de Vigotski de mostrar que sus antiguos «errores» radicalizados, como la cuestión de la reestructuración cultural de reminiscencias trotskistas y la tesis de la desaparición de la escuela, habrían sido superados. Posiblemente, otros manuscritos de Vigotski del mismo tenor podrían haber sido publicados, pero la condena global de la paidología y de la obra de Vigotski en general, frenó estos proyectos.[142]

5. La cuestión del marxismo en *Pensamiento y habla*

Un elemento importante de las tendencias restauradoras de la Unión Soviética de entonces fue la reducción del marxismo –filosofía, metanarrativa de la historia de la humanidad, programa político y referencia cultural– a un tipo de formulaciones conforme y útil al nuevo orden en construcción y estabilización.

En este contexto, el intento de reducir el abanico de posiciones marxistas a un marxismo oficial y canónico fue notable. Un capítulo preparatorio de esta «sovietización» de los saberes conforme a este canon en ciernes fue el intento de creación de una psicología marxista. En *Pensamiento y habla*, Vigotski hace referencia a este horizonte en su caracterización de una vieja y

---

141. Keiler, *Lev Vigotskij - ein Leben für die Psychologie*, op. cit., pp. 338-339. En este sentido, es posible ver una ruptura en la argumentación, más que una continuidad. Bernard Schneuwly, sin embargo, fija su atención en una visión armónica del «desarrollo del concepto de desarrollo». V ase Bernard Schneuwly, «Le développement du concept de développement chez Vigotski» en: Yves Clot (comp), *Avec Vigotski*, op. cit., pp. 267-280.

142. Vigodskaia y Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij*, op. cit., pp. 302-310.

una nueva psicología. De todas maneras, el tipo de integración de las diversas disciplinas científicas a la obra de Marx podía darse de muchas maneras y a través de estrategias diferenciadas. Desde las citas a la obra de Marx, pasando por diversas versiones de un materialismo y un monismo no reduccionista hasta la subsunción de la investigación psicológica bajo los postulados de un «marxismo-leninismo» tal como era definido por el grupo de poder alrededor de Stalin, existieron un sinnúmero de intentos de variada calidad. En este sentido, la pregunta por las relaciones entre el marxismo y la investigación psicológica en Vigotski en general y *Pensamiento y habla* en particular es de gran complejidad y no puede darse aquí, por la incompletud de los materiales disponibles (algunos de ellos inéditos), una respuesta definitiva. Sin embargo, intentaremos reseñar las últimas hipótesis que se han dado en el campo de la investigación en historia de la psicología y campos afines, las cuales ponen en cuestión una linealidad de estas relaciones y enfatizan el contexto de publicación de *Pensamiento y habla*, en el cual la creciente represión intelectual es un dato insoslayable.

Durante la década de 1920, Vigotski había incluido referencias a Marx en sus trabajos. Si bien no escribió una obra que explícitamente quisiera fundar una «psicología marxista», algo que, por ejemplo, Blonskij intentó realizar, las diversas menciones a la obra de Marx muestran un interés en la empresa de una refundación colectiva de la psicología bajo una perspectiva marxista. Así, por ejemplo, en su *Psicología pedagógica* recuperó la idea de Marx de que la tarea de la araña que teje su tela y el proceso de trabajo humano se diferencian fundamentalmente. Esto es así ya que el producto del proceso de trabajo humano había sido concebido en la mente del trabajador, esto es, había tenido una existencia en el mundo de las representaciones antes de convertirse en realidad. Esta diferenciación, que recupera el papel central de la conciencia en la producción de cognición y en la regulación de la acción, la llamó «experiencia duplicada» y fue retomada en su discusión sobre la especificidad de la vida mental humana durante su etapa de lenta separación de la re-

flexología.[143] Una acumulación de tales referencias podría dar como resultado que la psicología vigotskiana era «marxista» o que al menos intentaba serlo.

Estas referencias recurrentes se encuentran también en *Pensamiento y habla.* Por ejemplo, cuando plantea que el habla humana surge de «la necesidad de comunicación en el proceso de trabajo» (cap. 1), el uso de medios de trabajo en animales y hombres (cap. 3) o el problema manifestación/esencia como problema central de la ciencia (cap. 6). En este sentido, el problema del carácter marxista o de la influencia del marxismo en la psicología vigotskiana podría resolverse fácilmente a partir de la existencia de estas referencias. Algunos análisis se han concentrado en esta conexión y mostraron las fuentes marxistas en aspectos teórico-metodológicos de la psicología vigotskiana.[144] Según Nikolai Veresov, la vinculación marxismo-Vigotski en diversos análisis puede ser resumida en tres aspectos:

- primero, por la insistencia en la idea de génesis y desarrollo en ambas teorías;
- segundo, por la idea de una reorganización estructural en el curso de ese desarrollo, que presupone un análisis funcional;
- por último, por la idea de concentrarse en una unidad de análisis y no en elementos.[145]

Veresov mismo ha planteado que este tipo de análisis reducen la obra de Vigotski a una búsqueda de conformidad con

143. Vigotski, *Educational Psychology*, op. cit., p. 33. Véase también Keiler, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie*, op. cit., capítulo 3.

144. James V. Wertsch, «Introduction» en Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985), pp. 1-18.

145. La diferencia entre elemento y unidad puede leerse en las últimas páginas de *Pensamiento y habla*; la revisión de la bibliografía relevante sobre el tema que lleva a la formulación de estos tres puntos se encuentra en: Nicolai Veresov, *Undiscovered Vygotsky. Studies on the pre-history of cultural-historical psychology* (Fráncfort del Meno et al.: Peter Lang, 1999), pp. 177-180.

los marxismos (tomamos este concepto en plural para mostrar su polisemia precisamente en la situación soviética posrevolucionaria). Veresov ha mostrado que el análisis –el cual fue ampliamente aceptado en la psicología angloparlante– forzó esta vinculación agrupando y cambiando de orden una serie de citas y sugiriendo así la filiación marxista de Vigotski. En el caso del último de los tres aspectos mencionados, los cambios sutiles que introdujo Wertsch serían los siguientes. Vigotski planteaba que la reflexología trabajaba con elementos –los estímulos y las respuestas– que atomizaban la complejidad de la conciencia. No habría, según Vigotski, un camino recto de los estímulos y respuestas a la conciencia. Un elemento sería, entonces, una unidad artificial cuyo estudio no daría cuenta de la naturaleza de la vida psíquica. En cambio, una «unidad de análisis» sería aquella que conserva en sí misma todas las características de los objetos de mayor orden. Así, en la palabra, Vigotski encuentra una verdadera «unidad de análisis» de la vida psíquica porque en ella, en su producción y en su comprensión no reduccionista, pueden encontrarse las características principales de la vida psíquica, incluyendo el carácter social de la vida mental. Vigotski, en su ensayo sobre el sentido histórico de la crisis de la psicología, planteó que estas consideraciones podían encontrarse en *El capital* mismo. Allí, Marx estaría tomando una unidad de análisis –el valor– que contiene en sí misma toda la complejidad del modo de producción capitalista. Más allá del problema de que la mercancía y no el valor sería la unidad de análisis en la estrategia de Marx,[146] Veresov ha mostrado que Vigotski presentaba la referencia a Marx como una analogía, mientras que las citas recortadas y reformuladas en Wertsch aparecen casi como un principio de referencia para la construcción de una epistemología específica.

Vigotski, en cambio, afirmaba que no había ningún sistema filosófico, incluyendo al marxismo, que pudiera sustituir a las

---

146. Esto lo ha señalado correctamente Veresov, *Undiscovered Vygotsky*, op. cit., p. 182, nota 4.

incertidumbres metodológicas de la psicología. Si bien una serie de vinculaciones y de referencias serían posibles, la aplicación inmediata del materialismo dialéctico a las ciencias naturales –entre ellas a la biología y a la psicología– sería imposible.[147] Vigotski pensaba en una teoría del materialismo biológico y psicológico que mediara entre las abstracciones del materialismo dialéctico y las aplicaciones concretas a un campo de estudio. Subrayaba que había que elaborar una metateoría («teoría-metodología») que se condijera con la esencia de los fenómenos específicos. Para ello, decía, la psicología necesitaba crear su propio *El capital*, ya que Vigotski planteaba que para la historia, la sociología y la economía, Marx había logrado tal tarea. Pero, en ningún caso, Vigotski intentó una aplicación mecánica del materialismo dialéctico a la psicología.

El esfuerzo de Vigotski por integrar a Marx, Engels y Lenin en la elaboración de una metateoría es tan claro como oscuro. Por un lado, Vigotski se llamaba a sí mismo un marxista y tenía una posición muy afirmativa con respecto a esta identidad.[148] Pero sus intenciones de producir un materialismo psicológico nos llevan no solo a la figura de Marx, sino a la de Ludwig Feuerbach (1804-1872).[149] No en vano, Wertsch mismo ha visto en las famosas «Tesis sobre Feuerbach» (1845) de Marx, sobre todo en la primera, una fuente de inspiración para el concepto de actividad en Vigotski.

Feuerbach había impugnado la psicología de su tiempo, acusándola de ser una «teología empírica» por su insistencia

---

147. Ibíd., p. 184.

148. Ibíd., pp. 194-195. Van der Veer y Valsiner, *Understandig Vygotsky*, pp. 137-139.

149. Ludwig Andreas Feuerbach había nacido en Landshut (Baviera) y murió en las cercanías de Núremberg. Fue un filósofo extrauniversitario que manejó toda su vida una pequeña fábrica de porcelana y que publicaba sus obras por fuera del mundo académico. Feuerbach fue un enconado enemigo de las teologías trascendentales y representaba una crítica materialista muy fuerte contra la religión. Su materialismo y su monismo eran radicales.

en el estudio del «alma». Según Feuerbach, esta mirada «espiritualista» solo se utilizaba para satisfacer las fantasías de inmortalidad: «El alma (*Seele*) es inmortal. La prueba de ello: "soy un espíritu" (*Geist*) es la prueba de que soy inmortal».[150] Feuerbach planteaba una unidad orgánica que no conociera la dualidad entre cuerpo y alma y, por ello, una psicología vinculada a la anatomía y a la fisiología. En este sentido, Feuerbach rechazaba incluso la caracterización de «materialista», ya que se trata de la vida orgánica, del organismo. Aceptaba la etiqueta del materialismo en tanto su posición se oponía a la inmaterialidad del pensamiento y de la vida mental, pero solo como un grito de guerra y no como descripción de sus posiciones. Su postura radicalmente monista de la vida psíquica incluía el teorema de la dependencia intersubjetiva del yo, otra forma de nombrar el factor «social» en el desarrollo de la «personalidad». Feuerbach planteará temas de psicología como el estatuto de la conciencia –un producto histórico y social exclusivo de los humanos– en tanto voz interiorizada de la intersubjetividad.[151]

Peter Keiler ha analizado los reduccionismos que la psicología académica produjo en su lectura de Feuerbach y ha planteado que Vigotski fue el psicólogo que más fue influenciado por la obra de Feuerbach. La dificultad en reconocer esta filiación –que podemos reconocer en algunas de las tesis psicológicas de Feuerbach resumidas en el párrafo anterior– se ha visto dificultado por el hecho de que Vigotski no cita tanto a Feuerbach mismo como a Marx, Engels y Hegel.[152] Keiler encontró paralelismos significativos entre la «Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y la obra de Feuerbach, sin que Vigotski mismo se presentara como «feuerbachiano».

---

150. Karl Grün, *Ludwig Feuerbach in seinem Briefwechsel du Nachlass sowie in seiner philosophischen Charakterentwicklung* (1874), citado en Keiler, Peter, *Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen* (Hamburgo: Argument, 1997), p. 47.

151. Keiler, *Feuerbach, Wygotsky & Co.*, op. cit., pp. 46-62.

152. Ibíd., p. 76.

Una vez más, las causas de estas contradicciones se hallan en la atmósfera crecientemente represiva de la Unión Soviética de la década del 30. Keiler propuso ver esta contradicción en el marco de la campaña de la nueva filosofía oficial del marxismo-leninismo o del materialismo histórico de cuño estalinista contra la obra de Abram Moyseievich Deborin (1881-1963).[153] Hacia fines de 1930, en la búsqueda de una ortodoxia ideológico-filosófica que acompañara la colectivización forzada y el nuevo liderazgo de Stalin, la Academia Comunista en Moscú, invocando a Stalin, condenó a los feuerbachianos y los acusó de que su materialismo dialéctico era una revisión idealista del marxismo de ecos mencheviques (reformistas). Así, decía esta declaración, con su defensa de Feuerbach, Deborin y su grupo estarían planteando una lucha abierta contra el marxismo, que sería inaceptable en el «frente filosófico». Así, las críticas de Marx y Engels contra Feuerbach eran instrumentalizadas por los filósofos cercanos a Stalin para la producción de una ortodoxia en el campo de la filosofía. Las palabras de Marx y Engels –y más tarde Stalin– eran elevadas al nivel de fundamentos de una doctrina que fundaba una religión civil de nuevo tipo en el orden soviético.[154] Si bien Keiler no ha encontrado documentos explícitos que unificaran las dos campañas –contra Deborin y contra la escuela sociohistórica de Vigoski y sus colaboradores–, las acusaciones se asemejan en ambos casos. Así, justamente el hecho de que Deborin y Vigotski citaran a Marx, Engels y Lenin no los salvaba de la sospecha oficial, sino que justamente los incriminaba más, ya que la «desviación»

---

153. Fue un filósofo e intelectual de gran ascendencia en el campo filosófico, ocupando cargos de importancia en los institutos de filosofía después de la revolución. Deborin, en su reivindicación de la figura de Feuerbach contra las críticas de Marx y Engels, pertenecía a una corriente de los marxistas rusos que intentaban rehabilitar la figura de Feuerbach. Ya en 1922 había publicado un estudio detallado sobre él y había traducido numerosos textos de Feuerbach del alemán al ruso.

154. Keiler, *Feuerbach, Wygotsky & Co.*, op. cit., pp. 87-92.

deboriniana era «una forma extraordinariamente refinada de la revisión idealista del marxismo» ante los ojos de la filosofía ligada al estalinismo.[155] La paranoia era, sin duda, un elemento constituyente de la nueva ortodoxia alrededor de Stalin, ya que veía en aquellos que «se parecían» en sus posiciones a la versión oficial la versión más pérfida de la oposición que, en muchos casos, debía ser eliminada y con la cual no podía haber reconciliación.

Vigotski, por supuesto, estaba muy enterado de estas discusiones y movimientos. Como miembro de un instituto de investigación, tenía que firmar regularmente documentos en los cuales expresaba haber entendido «correctamente» las posiciones de Stalin en tal o cual evento. Así, Vigotski no podía expedirse libremente en relación con sus inspiraciones feuerbachianas. Keiler señala que en el importante ensayo de Vigotski sobre el habla egocéntrica infantil en Piaget –que constituye el capítulo 2 de *Pensamiento y habla*– las hipótesis feuerbachianas están presentes por todos lados. En las páginas magistrales de ese capítulo, en el cual Vigotski acepta la evidencia piagetiana para poner sus resultados de investigación en un marco de interpretación completamente distinto, resuenan las hipótesis de Feuerbach sobre el habla, los signos, la interiorización y el carácter social primordial de la vida psíquica. Pero en el mismo escrito no hay ninguna cita de Feuerbach mismo, aunque Vigotski había citado a Feuerbach en sus escritos sobre el estatus de la psicología y sobre problemas metodológicos.

En este sentido, la investigación actual sobre historia de la psicología, sus filiaciones y sus deudas intelectuales tiene, en el caso de Vigotski, una doble tarea por delante. Por un lado, es necesario deconstruir una tradición de identificaciones superficiales y descontextualizadas que invocan a Marx y Engels. Estas interpretaciones se basan en perspectivas perimidas de la historia de las ideas que ve en meras citas la fabricación de

155. Ibíd., p. 92.

una tradición desligada de su contexto de producción o, en este caso, dando por sentado que Marx y Engels se acomodan perfectamente como autores unívocos en el panorama intelectual de la Unión Soviética temprana. Por otro lado, las peripecias de la obra vigotskiana en la década de 1930, nos muestran que el contexto de represión, prohibición y ortodoxia creciente fue determinante en la estrategia de presentación que Vigotski eligió para su obra. La multitud de proyectos y representaciones que se presentaban bajo la etiqueta del materialismo dialéctico o histórico, del marxismo y del marxismo-leninismo no permite de ninguna manera trazar simples filiaciones lineales. La discusión de Keiler sobre las raíces feuerbachianas de la psicología tardía de Vigotski –esto es, en plena etapa de producción de los capítulos que componen *Pensamiento y habla*– muestra a un Vigotski que, en el jardín de los marxismos que se bifurcan, había encontrado un cantero lateral tan rico, que los caminos marxistas pasaban a un segundo plano como fuente de inspiración.

6. Un final post mórtem

Análisis recientes han visto la obra de Vigotski como parte de otras tradiciones intelectuales. Particularmente, Thomas Seifrid planteó ciertas continuidades entre las consideraciones sobre el lenguaje en Vigotski y corrientes idealistas –entroncadas en las tradiciones del cristianismo ortodoxo– en la lingüística y la filosofía,[156] mientras que René van der Veer y Jaan Valsiner se centraron en la influencia de Friedrich Engels.[157] Los trabajos de Peter Keiler han redescubierto el papel de Feuerbach en su obra. Un estudio profundo de los préstamos intelectuales y de

---

156. Thomas Seifrid, *The Word Made Self. Russian Writings on Language, 1860-1930* (Ithaca y Londres: Cornell University Press, 2005), pp. 202-206.

157. Van der Veer y Valsiner, *Understandig Vygotsky*, op. cit., pp. 197-200.

las referencias filosófico-teóricas de la obra de Vigotski, por lo tanto, no podría hoy en día reducirla a un mero intento de producir una disciplina conforme al marxismo.

Por ello, hemos intentado situar *Pensamiento y habla* en un contexto que aún no está marcado tanto por la consistencia de programas filosóficos –como lo sería el materialismo dialéctico, tan en boga durante el estalinismo– sino en el contexto de la transformación educativa, sus vaivenes y el posicionamiento de Vigotski en ellas como agente activo de una pedagogía escolanovista de fuerte base científica. Allí, en el «frente cultural» aparece un Vigotski cuyo concepto de lo social poseía reminiscencias de las fuerzas utópicas y vanguardistas de una revolución cultural en marcha, la cual intermitentemente coincidía con la acción político-cultural del anarcocomunismo y del trotskismo. Asimismo, en la publicación misma de *Pensamiento y habla* hemos visto un movimiento ligado a alejar las peligrosas críticas, reconsiderando el lugar de las instituciones escolares, en un contexto de restauración de la forma escolar para la estabilización del nuevo orden colectivizado.

Por si quedaran dudas del peso del contexto político-cultural del momento en la aparición de *Pensamiento y habla*, el destino de la figura de Vigotski después de su muerte podría despejarlas. Este destino estaba fuertemente imbricado con la suerte de la paidología. Thomas Ewing ha mostrado que la década de 1930, en el discurso pedagógico, se produjo un giro significativo. Si la pedagogía posrevolucionaria se había basado en la idea de la determinación social o ambiental de la psique, promoviendo así programas de reestructuración cultural radicalizados, las dificultades de aprendizaje y socialización fueron vistas en los años del ascenso del estalinismo como una variable del esfuerzo y la disciplina. Todavía en 1931, el comisariado de educación planteaba que cada distrito escolar debería tener al menos un experto en paidología trabajando en las escuelas.[158] Pero la

---

158. E. Thomas Ewing, «Restoring Teachers to Their Rights: Soviet

influencia de la paidología –el estudio científico del niño, tan asociado al escolanovismo occidental– mermó rápidamente. Los paidólogos creían básicamente que al estudiar la influencia de las condiciones del medio y de los caracteres hereditarios en el desarrollo mental y físico de la infancia se podrían proporcionar conocimientos empíricos definitivos acerca de la reforma educativa. Si bien los paidólogos se encontraban bajo sospecha por su identificación esporádica con Sul'gin, cuyas posiciones habían sido rechazadas oficialmente,[159] esta disciplina cayó definitivamente en desgracia hacia la mitad de la década.

Con la publicación del decreto del Comité Central del Partido Comunista «Sobre distorsiones paidológicas en el sistema del comisariado de educación» (4 de julio de 1936), las representaciones voluntaristas del aprendizaje ocuparon el centro de la escena. El Comité Central afirmaba en ese documento que el establecimiento del socialismo significaba que los caracteres hereditarios no afectaban más el desarrollo mental de la niñez.[160] La caída en desgracia de la paidología como símbolo de las pedagogías disruptivas de la década de 1920 implicaba la revalorización de la figura del docente como agente transmisor y disciplinador.[161] Algunos resultados de la investigación paidológica contradecían las imágenes de progreso que el nuevo régimen propagaba. La represión de esta disciplina fue notable. Por un lado, se reclamaba su eliminación de los currículos de

Education and the 1936 Denunciation of Pedology», en: *History of Education Quarterly* 41 (2001), pp. 471-493, p. 477.

159. Fitzpatrick, *Education and social mobility in the Soviet Union*, op. cit., pp. 229.

160. Una traducción de este decreto al inglés puedeh allarse en: Joseph Wortis, *Soviet Psychiatry* (Baltimore: William and Wilkins, 1950), pp. 242-245.

161. Un interesante estudio sobre este proceso puede verse en: Larry E. Holmes, *Stalin's School. Moscow Model School N°25, 1931-1937* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999).

formación docente,[162] por otro lado la crítica e impugnación era de carácter ideológico y filosófico.[163] El Comité Central decidió que las bases de la paidología eran contrarias a los principios marxistas. El voluntarismo oficial en torno a los imparables progresos de la educación de la población se combinaba con la idea de que en el socialismo se habían suspendido una serie de causalidades –particularmente las hereditarias– y con la restauración de la autoridad docente. El «desarrollo socialista» habría de reeducar con éxito a la población y habría liberado a los niños de las determinaciones biológicas y sociales.[164] Los paidólogos fueron denunciados como meros «observadores» y no como «transformadores» y se los acusaba de ignorar el problema de cómo cambiar las condiciones de desarrollo que ellos veían como centrales. En esta condena general, Vigotski fue denunciado como uno de los líderes intelectuales de esta distorsión dos años después de su muerte.[165] Aunque aún no hay evidencias definitivas, parece que algunos paidólogos fueron arrestados, mientras otros, como Blonskij, siguieron trabajando hasta su muerte, aparentemente por causas naturales, en 1941. Si bien la rehabilitación de la figura y obra de Vigotski después de 1953 intentó subsumir su obra en la nueva retórica del marxismo-leninismo posestalinista,[166] en los años inmediatos a su aparición *Pensamiento y habla* fue perseguida justamente por su «antimarxismo-leninismo».

---

162. Holmes, *Stalin's School*, op. cit., pp. 137-138.

163. Al respecto, Mariane Krüger-Potratz, *Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft?*, op. cit., pp. 307-309.

164. E. Thomas Ewing, «Restoring Teachers to Their Rights», op. cit., p. 480. Véase también Bauer, *Der neue Mensch*.

165. Los artículos en ruso al respecto son citados por E. Thomas Ewing, «Restoring Teachers to Their Rights», op. cit., p. 482, nota 42.

166. Por ejemplo, véase el prólogo a la versión alemana de Leontiev y Luria, «Einführung: Die psychologischen Anschauungen L. S. Wygotskis» en: L. S. Wygotski, *Denken und Sprechen* (Berlín: Akademie Verlag, 1964), pp. 1-33.

Los ejercicios de contextualización arrojan, por lo general, resultados diferentes de los del análisis sistemático de las influencias y las deudas intelectuales. Por ello, en el jardín de los marxismos que se bifurcan, Vigotski se paseaba con cierta curiosidad pero sin caer en la tentación reduccionista de subsumir disciplinas enteras a la conformidad ideológica en ascenso. En este mismo jardín, Vigotski pareciera haber encontrado en algunas matas laterales –como aquella con el cartel de Feuerbach– una fuente de inspiración temática y de analogías y fórmulas útiles que no lo arrojaban fuera del paraíso marxista, pero lo ubicaban en un rincón estrictamente ligado a la preocupación por el monismo.

En este sentido, Vigotski, cuya obra completa aún no está disponible y cuya actuación puntual en el aparato educativo no ha sido estudiada con detalle, se nos presenta como un personaje lleno de características por descubrir. La traducción que los lectores ahora tienen en sus manos, ya desde su título mismo, invita a releer un clásico y, a la vez, a liberar el texto de la prisión de interpretaciones unilaterales y reduccionistas.

MARCELO CARUSO

Bibliografía

AA.VV., *Acerca de la educación comunista*, Buenos Aires: Anteo, 1964.

AA.VV., *La internacional comunista y la escuela*, Barcelona: Icaria, 1978.

Alston, Patrick, *Education and the State in Tsarist Russia*, Stanford/CA: Stanford University Press, 1969.

Anónimo, «Compulsory Primary Education in Turkmenistan, 1930-7», en: *Central Asian Review* 9, 1961, pp. 228-234.

Anweiler, Oskar, «Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts», en: *Bildung und Erziehung* 14, 1961, pp. 385-404.

—, *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Berlín y Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1978.

Anweiler, Oskar y Klaus Meyer, *Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960. Dokumente und Texte*, Berlín y Wiesbaden: Harrassowitz, 1979.

Arschinoff, Peter, *Geschichte der Machno-Bewegung*, Münster: Unrast Verlag, 1998.

Ball, Allan M., *And Now My Soul Is Hardened: Abandoned Children in Soviet Russia, 1918-1930*, Berkeley: University of California Press, 1994.

Bauer, Raymond A., *Der neue Mensch in der sowjetischen Psychologie*, Bad Nauheim: Christian Verlag, 1955.

Bechterew, Vladimir, *Objektive Psychologie oder Psychoreflexologie: die Lehre von den Assoziationsreflexen*, Tomo 1, Leipzig: Teubner, 1913.

Berelowitch, Wladimir, *La soviétisation de l'école russe, 1917-1931*, Lausana: L'Age d'Homme, 1990.

Birstein, Vadim J., *The Perversion of Knowledge. The True Story of Soviet Science*, Cambridge/ Massachussetts: Westview, 2001.

Brooks, James, «Studies of the Reader in the 1920s», en: *Russian History* 9, 1982, pp. 187-202.

Brooks, Jeffrey, «The Zemstvo and the Education of the People», en: Terence Emmongs y Wayne S. Vucinich (comps.), *The Zemstvo in Russia. An Experiment in Local Self-Government*, Cambridge: Cambridge University Press, 1982, pp. 243-278.

—, *When Russia Learned to Read: Literacy and Popular Literature, 1861-1917*, Princeton: Princeton University Press, 1985.

Brossard, Michel, «Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale...», en: Yves Clot (comp.), *Avec Vigotski*, París: La Dispute, 1999, pp. 209-220.

Caruso, Marcelo, «¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva», en: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires: Paidós, 2001, pp. 93-134.

—, *Fuentes y espacios del pensamiento pedagógico del primer peronismo: los discursos pedagógicos del nacionalismo y de la izquierda (1943-1949)* Buenos Aires: Informe de investigación de la Universidad de Buenos Aires, 1993.

Clowes, Edith W., Samuel D. Kassow y James L. West (comps.), *Between Tsar and People: Educated Society and the Quest for Public Identity in Late Imperial Russia*, Princeton: Princeton University Press, 1991.

Cohen Zacek, Judith, «The Lancastrian School Movement in Russia», en: *Slavonic and East European Review* 45, 1967, pp. 343-367.

Daniels, Harry, *Vygotsky and Pedagogy*, Londres y Nueva York: Routledge, 2001.

David-Fox, Michael, «What is Cultural Revolution?», en: *The Russian Review*, 1999, pp. 188-193.

Depaepe, Marc, *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940*, Weilheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.

Eklof, Ben, «Kindertempel or Shack? The School Building in Imperial Russia: A Case Study of Backwardness», en: *Russian Review* 47, 1988, pp. 117-144.

—, «Worlds in Conflict: Patriarchal Authority, Discipline, and

the Russian School, 1861-1914», en: *Slavic Review* 50, 1991, pp. 792-806.

Eklof, Ben, *Russian Peasant Schools. Officialdom, Village Culture, and Popular Pedagogy, 1861-1914*, Berkeley: California University Press, 1986.

Ewing, E. Thomas, «Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology», en: *History of Education Quarterly* 41, 2001, pp. 471-493.

—, *The Teachers of Stalinism. Policy, Practice and Power in Soviet Schools of the 1930s*, Nueva York et al.: Peter Lang, 2002.

Figes, Orlando, *Natasha's Dance. A Cultural History of Russia*, Londres: Penguin Books, 2002.

Fitzpatrick, Sheila, *Education and social mobility in the Soviet Union, 1921-1934*, Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

—, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet organization of education and the arts under Lunacharsky, Oct. 1917-1921* Cambridge/UK: Cambridge University Press, 1970.

—, *The cultural front: Power and culture in revolutionary Russia*, Ithaca/NY: Cornell University Press, 1992.

Foucault, Michel, *Geschichte der Gouvernmentalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*, Fráncfort del Meno: Suhrkamp, 2004.

Froese, Leonhard, *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Mayer, 1963.

Gock, Anna, *Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937*, Wiesbaden: Harrassowitz, 1985.

Gumb, Christoph, «Leibeigenentheater als Ordnungsmodell. Die Bell-Lancaster-Methode und das russische Militär (1815-1825)», en: Jürgen Schriewer y Marcelo Caruso (comps.), *Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 2005, pp. 112-141.

Helmert, Gundula, *Schule unter Stalin 1928 bis 1940*, Berlín: Harrassowitz, 1994.

Hobsbwam, Eric, *The Age of Extremes: the short twentieth century, 1914-1991*, Londres: Abacus, 1997.

Hoffmann, David L., *Stalinist Values The Cultural Norms of Soviet Modernity, 1917-1941*, Ithaca y Londres: Cornell University Press, 2003.

Hollingworth, B., «Lancasterian Schools in Russia», en: *Durham Research Review* 5, 1966, 17, pp. 59-74.

Holmes Larry E., «Magic into Hocus-Pocus: The Decline of Labor Education in Soviet Russia's Schools, 1931-1937», en: *The Russian Review* 51, 1992, pp. 545-565.

—, *Stalin's School. Moscow Model School N°25, 1931-1937*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1999.

—, *The Schoolhouse and the Kremlin: Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931*, Bloomington: Indiana University Press, 1991.

House, Francis, *Millenium of faith: christianity in Russia AD 988-1988*, Crestwood/NY: St. Vladimir's Seminary Press, 1988.

Kappeler, Andreas, *Kleine Geschichte der Ukraine*, Múnich: Beck, 1994 .

Keiler, Peter, *Lev Vigotskij – ein Leben für die Psychologie*, Weinheim: Beltz, 2002.

—, *Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen*, Hamburgo: Argument, 1997.

Kitcherer, Richard F., «The Nature of the Social for Piaget and Vygotsky», en: *Human Development* 39, 1996, pp. 243-249.

Klierbard, Herbert, «Keeping Out of Nature's Way: The Rise and Fall of Child-Study as the Basis for Curriculum (1880-1905)», en: Klierbard, *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, Nueva York y Londres: Routledge, 1992, pp. 51-67.

Knoll, Michael, «Das "russische System", "Slodj" und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika», en: *Zeitschrift für Berufs – und Wirtschaftspädagogik* 90, 1994, pp. 5-25.

Kornilov, Konstantin N., *Einführung in die Psychologie*, Berlín y Leipzig: Verlag Volk und Wissen, 1950.

Krapp, Gotthold, *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung*, Fráncfort del Meno: Verlag Roter Stern, 1973.

Krüger-Potratz, Marianne, *Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution, 1928-1931*, Múnich: Erich Wewel Verlag, 1987.

Krumbholz, Joachim, *Die Elementarbildung in Russland bis zum Jahre 1864*, Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag, 1982.

Kussmann, Thomas, *Sowjetische Psychologie: Auf der Suche nach der Methode. Pavlovs Lehren und das Menschenbild der marxistischen Psychologie*, Berna et al.: Huber, 1974.

Lacis, O., «Zum Problem der Tempi beim sozialistischen Aufbau» en: *Sowjetwissenschaft* 5, 1988, pp. 364-377.

Leontiev, A. N. y Luria, A. R., «Einführung: Die psychologischen Anschauungen L. S. Wygotskis», en: L. S. Wygotski, *Denken und Sprechen*, Berlín: Akademie Verlag, 1964.

Lorenz, Konrad, *Kulturrevolution in Sowjetrussland*, Múnich: Rowohlt, 1969.

Mally, Lynn, *Culture of the Future: The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*, Berkeley: California University Press, 1990.

Marx, Karl, *Das Kapital*, Berlín: Dietz Verlag, 1974.

Mchitarjan, Irina, «John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930», en: *Zeitschrift für Pädagogik* 46, 2000, pp. 881-903.

McLeish, John, *Soviet Psychology. History, Theory, Content*, Londres: Methuen, 1975.

Pape, Carsten, «The "Peasant Zemstva": Popular Education in Vjatka Gubernija, 1867-1905», en: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 27, 1979, pp. 498-519.

Plaggenborg, Steffan, *Revolutionskultur. Menschenbilder und kulturelle Praxis in Sowjetrussland zwischen Oktoberrevolution und Stalinismus*, Colonia et al.: Böhlau, 1996.

Rolf, Malte, «Constructing a Soviet Time. Bolshevik Festivals and their Rivals during the First Five-Year Plan», en: *Kritika. Explorations in Russian and Eurasian History* 1, 2000, pp. 447-473.

Schneuwly, Bernard, «Le développement du concept de développement chez Vigotski», en: Yves Clot (comp), *Avec Vigotski*, París: La Dispute, 1999, pp. 267-280.

Seifrid, Thomas, *The Word Made Self. Russian Writings on Language, 1860-1930*, Ithaca y Londres: Cornell University Press, 2005.

Sinel, Allen, «The Campaign for Universal Primary Education in Russia, 1890-1914», en: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 30, 1982, pp. 481-507.

Slezkine Yuri, «From Savages to Citizens: The Cultural Revolution in the Soviet Far North, 1928-1938», en: *Slavic Review* 51, 1992, pp. 52-76.

Thielen, Manfred, *Sowjetische Psychologie und Marxismus. Geschichte und Kritik*, Fráncfort del Meno: Campus, 1984.

Van der Veer, René y Jaan Valsiner, *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*, Oxford/UK y Cambridge/USA: Blackwell, 1991.

Veresov, Nicolai, *Undiscovered Vygotsky. Studies on the pre-history of cultural-historical psychology*, Fráncfort del Meno et al.: Peter Lang, 1999.

Vygodskaja, Gita y Tamara M. Lifanova, *Lev Semjonovic Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*, Hamburgo: Verlag Dr. Kovac, 2000.

Vygotsky, Lev, *Educational Psychology*, Boca Raton/Florida: St. Lucie Press, 1997.

Wertsch, James V., «Introduction», en Wertsch, J. (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 1-18.

Wichmann, Jürgen, *Sehen, um zu glauben. Frühsowjetische Kunstwerke im Prozess der politisch-moralischen Erziehung und gesellschaftlichen Integration der «Massen»*, Aquisgrán: Shaker, 2001.

Wortis, Joseph, *Soviet Psychiatry*, Baltimore: William and Wilkins, 1950.

INTRODUCCIÓN

EL RETORNO DEL HIJO PRODIGIOSO

«Al volver a examinar su trabajo, después de muchos años de haber sido inspirado por él, creo que Vigotski ofrece el estímulo todavía necesario para encontrar la manera de comprender al hombre como producto de la cultura y de la naturaleza a la vez.»

Jerome Bruner, *La inspiración de Vigotski*, 1985

DE manera creciente, en el transcurso del tiempo, la obra científica de Vigotski va saliendo a la luz y es puesta al alcance de una mayor cantidad de psicólogos, aprendices de psicología, de investigadores y profesionales de las más diversas disciplinas humanas, sociales y culturales. En esta oportunidad se trata de una nueva edición en español de *Pensamiento y habla*, un texto ya clásico y al mismo tiempo emblemático en la historia de la psicología y en la propia producción del autor.

A pesar de todos los intentos realizados para hacerlo desaparecer, fragmentar su obra, y cambiar el sentido de lo que dijo, Vigotski sigue hablando y cada día que pasa es posible escucharlo con más claridad y entenderlo mejor. Además del incuestionable valor científico, del cual puede presumir esta impecable traducción, creo que seguir difundiendo su pensamiento a las nuevas generaciones es tal vez uno de los mejores homenajes que se le brindan a la noble figura del que puede ser considerado «el hijo prodigioso» de la Psicología.

Desde hace varias décadas se ha escrito mucho sobre lo que Vigotski dijo y sobre lo que dejó de decir. Una lectura detenida

de la mayoría de estas interpretaciones de su pensamiento es lo que me conduce a afirmar –y a aconsejar a las nuevas generaciones de interesados en el tema– que es necesario volver a las fuentes. Nada mejor para entender a Vigotski que leer a Vigotski y no sobre él. Esta edición, emprendida por Ediciones Colihue, restaurada de las deformaciones y censuras, de las cuales otras publicaciones del mismo texto han sido objeto, promete ser –y estoy convencido de que lo es– la versión más completa y diáfana de todas las existentes en español. Tiene la enorme ventaja de hacer que el pensamiento de Vigotski se escuche con mayor claridad tanto por el compromiso de fidelidad con su pensamiento como por el respeto al estilo de su escritura.

Esta introducción es, inevitablemente, otra interpretación más, con la pretensión de ser una ayuda, sobre todo para quienes se inician en su lectura y no son conocedores de la amplia, compleja y rica obra del autor. Esta ayuda se concreta en algunas advertencias y ciertas indicaciones, haciendo un esfuerzo para no traicionar, una vez más, el pensamiento y las palabras de Vigotski.

En primer lugar, creo conveniente señalar lo que a mi entender constituyen ciertos estereotipos y prejuicios, algunos con directa «mala fe» y otros por ciertos descuidos en la interpretación, en los cuales se ha encasillado el pensamiento de Vigotski. Estas «ideas previas», que circulan en la actualidad en nuestros ámbitos universitarios y de formación docente, pueden actuar como obstáculos para la comprensión del texto y por lo tanto resultaría saludable, para el mejor entendimiento, dejarlas a un lado, o, al menos, ponerlas entre paréntesis mientras se lee.

Por otro lado, considero útil brindar al lector ciertas indicaciones sobre el tipo de texto que tiene en sus manos, la forma en que está escrito y el valor del mismo para la psicología en el contexto histórico sociocultural en el cual se produce. Puede resultar de interés, además, facilitar la ubicación de *Pensamiento y habla* en el conjunto de su producción científica. Para ello será

necesario enunciar el Proyecto de Psicología y el programa que desarrolló para validar sus tesis. Asimismo, en estrecha relación con su teoría haré una referencia a la metodología propuesta y utilizada por Vigotski para construir una (nueva) psicología científica. Esta manera de entender y de hacer ciencia psicológica atraviesa y sostiene todo el discurrir de su producción. Por último, ateniéndome estrictamente al texto, me ocuparé de los conceptos, categorías, hipótesis y argumentos fundamentales presentes en *Pensamiento y habla*.

1. Estereotipos y prejuicios en torno a la obra de Vigotski

Entre las ideas y creencias que circulan por ciertos ámbitos de la educación superior, en la formación de psicólogos, pedagogos y docentes en general, tres son, a mi juicio, las que pueden ser consideradas obstáculos importantes para acceder a la comprensión del presente texto.

Una de ellas tiene que ver con la fragmentación que se ha establecido entre la teoría elaborada y el método utilizado al efecto. Se difunden predominantemente los argumentos e hipótesis más relevantes elaborados por Vigotski y se los suele ejemplificar con algunos de sus experimentos. Pero lo que habitualmente se calla es el proceder: cómo hizo Vigotski para llegar a decir lo que dijo. Sin embargo sabemos que toda su producción es consustancial con la metodología que adoptó, de la cual se desprenden los diversos métodos utilizados. Esta cuestión está insistentemente explicitada en *Pensamiento y habla* así como también en la mayoría de sus textos más significativos de su amplia producción.

Por otro lado, ciertas interpretaciones de su pensamiento, ligeras de rigor, muestran a Vigotski casi como un empirista social. Se le atribuye, de manera reiterativa, el haber defendido el papel constituyente de lo sociocultural en la mente humana. Esto es cierto, pero constituye una verdad a medias. Sabemos que por distintas razones la psicología científica, cuando co-

menzó allá por el final del siglo XIX, partió del individuo y de lo biológico relegando a un papel secundario –cuando no esquivando– lo social y lo cultural. Vigotski cuestionó, con insistencia, a todos estos proyectos de psicología individual, por su materialismo ingenuo y su concepción mecanicista, y lo hizo con vehemencia. Pero es equivocado pensar que escamoteó lo biológico y lo individual. Eso no ocurre para nada, al contrario, tal vez ha sido Vigotski uno de los psicólogos que mejor tuvieron en cuenta y explicaron la compleja dialéctica entre lo biológico, lo psíquico y lo social en la cual la persona se va conformando. Esta perspectiva queda transparente en el análisis teórico, crítico y experimental que realiza en *Pensamiento y habla*. Esta trama de relaciones, de conflictos y contradicciones, entre el sujeto, lo social y la cultura, es de tal magnitud que solo un pensamiento ágil, abierto, flexible y profundamente dialéctico, como aquel del que da probadas muestras Vigotski, está en condiciones de aprehender.

Otra idea muy difundida, que también suele constituir un obstáculo en la comprensión de su obra, es aquella que lo presenta como un psicólogo evolutivo, dedicado a estudiar el desarrollo ontogenético desde una perspectiva sociohistórica. Un paidopsicólogo, apelando a un término de su época, que aportó ideas brillantes sobre el pensamiento de los niños, abrió caminos a la psicología del lenguaje y aportó ideas innovadoras al campo de la educación. Lo «especializan», al mejor estilo del espíritu neoliberal tan en boga en estos tiempos posmodernos. Se aprecia, en estas circunstancias, una imperiosa necesidad de acotarlo, encasillarlo como especialista en el desarrollo y en la educación. Vigotski, sin lugar a dudas, se ocupó de estas cuestiones, como de muchísimas otras, pero fue mucho más que eso. Tuvo pretensiones más ambiciosas. Consagró su energía vital y su inteligencia prodigiosa, con una pasión militante, a revisar los fundamentos de la Psicología con mayúscula. Reflexionó y dio cuenta sobre la naturaleza de su objeto de estudio y de los métodos más idóneos para hacerla una ciencia objetiva sin renunciar a la dimensión subjetiva de la condición humana ni al nombre de la disciplina. En el marco

de esta empresa consideró que la perspectiva del desarrollo era uno de los caminos por los cuales necesariamente se tenía que transitar. Idea esta compartida, aunque con distinto enfoque e intereses, por Jean Piaget y muchos otros investigadores de su época. Vigotski sentó las bases de una auténtica interdisciplina en los estudios sociales y humanísticos y este mérito no solo fue un logro de su dedicación y esfuerzo, que tuvo connotaciones trágicas al trabajar contra su propia muerte anunciada, sino porque supo encontrar el camino que lo condujo a «la piedra angular», aquella pieza fundamental que habían desechado los constructores, pero sin la cual no se podía concluir el edificio de la nueva psicología. Este espíritu global y complejo, que no dejó intersticio donde lo humano había dejado rastro, atraviesa toda su producción y de manera particular *Pensamiento y habla*. Está probada su amplia y diversa formación teórica y práctica, que abarcó la literatura, la crítica literaria, el teatro, la poesía, la historia social, la filosofía, la pedagogía, la psicología y su historia, la medicina, la psiquiatría. La multiplicidad de referencias a los ámbitos del conocimiento más diversos, este ir y venir del todo a las partes, del pequeño detalle al conjunto, hacen que la interpretación de su pensamiento no sea una tarea sencilla y nos obligan a un incesante volver a leer.

2. Un texto clásico y emblemático

> «Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad. El clásico no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o se relaciona con él de una manera especial).»
>
> Italo Calvino, *¿Por qué leer los clásicos?*, 1994

Pensamiento y habla tiene, entre otras cualidades, el ser un texto clásico de la psicología. Es una obra que sustenta una originalidad, calidad y rigor científico de tal dimensión que tras-

ciende su época, al mismo tiempo que constituye un emblema de su tiempo. No ha resultado fácil hacerlo desaparecer y todo indica que no nos libraremos fácilmente de él. Ha pasado la prueba del tiempo. Como ocurre con las grandes obras de la literatura, o con los famosos cuentos populares, tiene algo de atemporal. Hay en él un fondo de verdad que persiste soportando la prueba de la tradición y esto creo que ocurre porque *Pensamiento y habla*, sigue siendo, después de más de 70 años de su primera edición, un instrumento de representación de los contenidos programáticos de la psicología. Se ajusta a la definición que Joan Resina propone para los textos clásicos: «Textos que reúnen modélicamente unas características en relación con la disciplina; es decir, que las reúnen de un modo económico y eminente»[1] y cumple con otra de las propiedades que Italo Calvino reconoce en los clásicos: «... es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir»[2]. *Pensamiento y habla* supera los límites de su propio tiempo y revive en cada lectura aportando nuevos significados ocultos en su escritura. Su estructura narrativa, y es esta una narración científica, es la búsqueda de respuestas a un problema crucial, que parte de interrogantes, anticipa descubrimientos, brinda respuestas y deja planteados nuevos interrogantes. De ahí que su lectura, al menos esa ha sido mi experiencia personal, resulte sobre todo un retorno y un reencuentro. Asimismo, es una de las obras que mejor representan el punto de vista de una psicología que integra la perspectiva histórica, social y cultural en los estudios de la mente humana.

Esta nueva edición de *Pensamiento y habla* puede despertar un interés renovado para una lectura abierta a lo contemporáneo, del mismo modo que los textos contemporáneos nos remiten a un clásico como este. Estoy convencido de que en esa circunstancia se podrá apreciar cómo la historia contada

1. Resina, Joan, *Los usos del clásico*, Barcelona: Anthropos, 1991.
2. Calvino, Italo, *¿Por qué leer los clásicos?*, Barcelona: Tusquet, 1994.

hace años se contextualiza en nuestro presente. Lo ya dicho, que en este caso como en pocos fue silenciado y cambiado de sentido, se sigue diciendo en otro momento y en otro lugar; «Odres nuevos para vino viejo».[3] Es este, según creo, un ejercicio recomendable a los jóvenes que indagan en el discurso científico de la psicología de ayer y de hoy. Si una de las tareas de los docentes es poner a los estudiantes en contacto con los mejores maestros, nada mejor que un buen clásico.

3. Lo ensayístico en el texto

> «... el ensayo tiene que solventar su afinidad con la abierta experiencia espiritual al precio de la falta de seguridad, temida como la muerte por la norma del pensamiento establecida.»
>
> Theodor W. Adorno, *El ensayo como forma*, 1963

Entre los logros editoriales que los lectores debemos agradecer al traductor de esta edición no solo está la recuperación de párrafos censurados y el restablecimiento del sentido original de términos tergiversados, empezando por los que constituyen el título mismo. También hay que agradecerle, y mucho, la devolución del estilo del autor, al respetar los recursos literarios que este había utilizado, para dar cuenta por escrito de lo que tenía *in mente*. Esto también forma parte de la restauración de su pensamiento que adquiere relevancia por lo que a continuación voy a explicar.

Algunos autores afirman que *Pensamiento y habla* es un ensayo; sin embargo otros lo consideran una monografía. Están quienes tan solo lo reconocen como libro sin entrar en más

---

3. La crítica contemporánea y los escritores, al reflexionar sobre el acto narrativo, afirman unánimemente que, en función de la intertextualidad, siempre se reescribe lo ya escrito, del mismo modo que en cada lectura se lee lo ya leído. Umberto Eco llama «palimpsestos» a la escritura sobre escritura.

detalles y están también aquellos que solo se han interesado por lo que dijo su autor con independencia del instrumento mediador utilizado y de las particularidades del portador del texto. Más allá de las diferencias conceptuales y formales que estas categorías llevan implícitas, lo bien escrito, lo que tiene personalidad, como decía don Miguel de Unamuno en «La novela y la nivola», no necesita ser clasificado, pues sea cual sea la etiqueta que se le ajuste, no por ello aumentará o disminuirá en su valor.[4] Este es, de alguna manera, el caso de *Pensamiento y habla* donde la prosa, por momentos, se resiste a ajustarse a un formato preestablecido de escritura científica. No obstante ello, es importante destacar ciertos aspectos relativos al estilo y recursos lingüísticos utilizados por Vigotski al escribir un texto científico de semejante envergadura. Parto de la idea de que esta cuestión no es meramente formal y alude al contenido y significado peculiar de la obra y es coherente con el camino para producir y escribir conocimiento científico por el cual optó Vigotski.

Estoy persuadido de que el cambio en el estilo en el texto, denunciado en esta misma edición, no ha sido un ligero e ingenuo desliz de «traductores», «editores», «camaradas» y «especialistas». A esta altura del saber literario y científico es sencillo aceptar que forma y contenido están estrechamente

---

4. «–¿Y qué es eso, qué es nivola?
»–Pues le he oído contar a Manuel Machado, el poeta, el hermano de Antonio, que una vez le llevó a don Eduardo Benot, para leérselo, un soneto que estaba en alejandrinos o en no sé qué otra forma heterodoxa. Se lo leyó y don Eduardo le dijo: "Pero ¡eso no es soneto! ...". "No , señor –le contestó Machado– no es soneto, es... sonite." Pues así con mi novela, no ha de ser novela, sino..., ¿cómo dije?, navilo..., nebulo, no, no, nivola, eso es, ¡nivola! Así nadie tendrá derecho a decir que deroga las leyes de su género... Invento el género e inventar el género no es más que darle un nombre nuevo, y le doy las leyes que me place. ¡Y mucho diálogo!» Párrafo extraído de: Miguel de Unamuno © Sevilla (España) 2001-2004, José Antonio Serrano Segura http://jaserrano.com/unamuno/novela.html; rescatado el 19 de febrero de 2006.

relacionados. En estos menesteres «el hábito hace al monje». Cuando se «corrigieron» cuestiones formales cambiaron, conscientes o no de ello, algo del sentido de lo que el autor quiso decir. Tal vez ciertas «ligerezas» a las que Vigotski se atrevió molestaron a los custodios del rigor académico y de la cultura oficial. Vigotski, sutilmente y sin exagerar, transgrede las normas hegemónicas de la escritura científica. En su época –y por que no decirlo, también hoy– la creatividad de los escritores de la ciencia se encontraba refrenada por las reglas de un academicismo riguroso. Por entonces, unos pocos se permitían esa libertad para escribir, uno de ellos fue Sigmund Freud, otro, Vigotski. La transgresión, como en este caso, no debe confundirse con error o comportamiento desviado, aunque los «adaptados» de todos los tiempos y lugares así la suelen entender sistemáticamente. Tampoco puede achacarse, a «olvidos» o a gestos gráficos apresurados del escritor. Constituyen, a mi entender, marcas de un estilo enriquecido por los aquilatados conocimientos que sobre literatura y crítica literaria poseía Vigotski.

En su escritura está en juego una doble dimensión: el discurso literario y el discurso científico. Estas marcas literarias, en apariencia poco científicas, evidencian que el autor utiliza estrategias en la escritura que, desde Miguel de Montaigne (1533-1592) y John Bacon (1740-1799), se reconocen como recursos típicos a los cuales apelan los ensayistas.[5] De este modo utiliza la escritura como herramienta epistémica poniendo en juego, con maestría, dos procesos diferenciados de acercamiento al mismo tema en el mismo texto y lugar.[6] El texto en su conjunto, sin ser un típico ensayo, tampoco llega

5. Para analizar estas marcas «ensayísticas» en el texto he tomado como una referencia importante el artículo *Teoría del ensayo*, de José Luis Gómez Martínez publicado en México: UNAM, 1992.

6. Algunos autores han atribuido esta aparente improvisación y olvidos de citas y referencias en el texto al hecho de que Vigotski dictó parte de los capítulos mientras estaba internado a raíz de la enfermedad que lo llevó a la muerte.

a ser una monografía tradicional. En realidad, el elaborar una idea y llevarla a sus últimas consecuencias requiere un proceso de sistematización que Vigotski está dispuesto a seguir en su calidad de científico. El ensayista aparece cuando une y mezcla las dos cosas. Como científico investiga como ensayista conjetura, suelta sus ideas e interpretaciones. Comunica los descubrimientos de sus investigaciones –rigurosos e impecables– pero les quita el dogmatismo de quien se cree poseedor de las últimas palabras. Como ensayista, siente la necesidad de decir algo más de lo que dicen los datos pero tomando los datos como referencia obligada. Va y viene, entre lo que reflexiona y lo que hace y rehace cuando experimenta. El investigador, el Vigotski científico, es exhaustivo. El ensayista, el Vigotski literario, nos propone una reevaluación de las interpretaciones ya en boga. Pero una vez abierta la brecha y tendido el puente del nuevo entendimiento, el ensayista, como creador al fin y al cabo, deja al científico establecer la legitimidad de lo propuesto. Como lo advierte en varios párrafos, indaga desde su perspectiva teórica, que forma parte de su propio ser: su concepción marxista del hombre y del mundo. Pero no lo plantea como lo absoluto sino como una posible interpretación a tener en cuenta entre todas las posibles, aunque para él sea la mejor de todas. De este modo despierta sugerencias, acicatea la intuición y abre el debate a otras perspectivas posibles. Piensa con libertad abriendo nuevos caminos al diálogo y al debate haciendo alarde de un espíritu que no solo declama sino que practica la tan mentada discusión democrática en el ámbito de la producción científica.

Como ensayista, las citas valen por lo que dicen, por la eficacia en el discurso que construye y con el que busca hacerse entender; entonces no hace referencias y solo marca que no son suyas y que forman parte de la cultura psicológica y general. Como científico, las citas no solo destacan la idea sino que indica, de manera precisa, a quién pertenecen, cuándo y de dónde las tomó. Por eso, desde el discurso de la ciencia

tradicional se le puede reprochar, en algunos casos, la falta de rigor: «no transcribe palabras exactas y cuando lo hace se olvida de la fecha, no indica la editorial ni el lugar de publicación». Cuando se trata de poner en primer plano el contenido referido estos requisitos, muchas veces, pueden obstaculizar la espontaneidad y calidad artística de la exposición. Ocurre que el discurso de la ciencia poco se interesa por el valor estético de lo que se escribe para dar cuenta de los conocimientos que se elaboran. Lo ensayístico no es bien visto en el mundo del saber positivo. En Vigotski esto no ocurre; en principio, tal como se ha indicado, no por descuido sino porque sabe del arte de las letras y porque tiene una posición en ciencia consustancial con su adhesión a los postulados de un materialismo dialéctico.[7] Por lo tanto, no milita en las filas del objetivismo, ni adhiere a la despersonalización del saber que pregonaron los positivistas de la primera hora y que reglamentaron los neopositivistas que los siguieron.[8]

Este artificio literario no solo constituye una forma artística de comunicar para hacer más ágil el texto, sino que, además, tiene un compromiso con la verdad. Un aspecto de la verdad ligado a la subjetividad del autor. Este texto adquiere mayor relevancia si se conoce algo acerca de Vigotski: su historia personal, su época y las circunstancias en las cuales le tocó sobrevivir, pensar, investigar y comunicar. La fuerza de su persona tiñe la obra. El tema de investigación mismo y toda la estrategia metodológica no tienen mayor sentido fuera de él, del contexto histórico y de su compromiso ideológico y

7. La literatura –como muchos lo han documentado– constituyó una de las puertas de entrada a su formación académica y a su práctica como docente.

8. En el objetivismo científico la personalidad del autor se elimina hasta el anonimato o queda desdibujada en la tercera persona («se dice», «se considera», etc.); en la literatura la subjetividad ocupa el primer plano y se concreta en la primera persona («yo», «digo», «considero», etc.). Nos hemos ocupado de este tema en: Menin, Ovide y Temporetti, Félix, *Reflexiones sobre la escritura científica*, Homo Sapiens: Rosario, 2005.

político.[9] Está compenetrado con el tema. No escribe desde la fría neutralidad de ningún lugar. Como se puede apreciar, no es este un interés narcisista o individualista, es eminentemente social y profundamente humano. No investiga para acrecentar su patrimonio personal, ni para demostrar que es el mejor de todos y que le corresponde la primera categoría. Sus intenciones son altruistas. Es una subjetividad desde su compromiso político por un hombre nuevo construido en una sociedad más justa y más solidaria. Aunque esto no aparezca dicho de manera explícita se trasluce en el texto y en toda su obra.

El aire coloquial, de conversación, de comunicación dialógica, es otra marca ensayística estrechamente ligada a esta subjetividad. Está sistemáticamente pensando en un lector ideal para persuadirlo, hacerlo pensar y mostrarle que, en la historia de la psicología, no es oro todo lo que reluce. En circunstancias como estas la crítica es su arma principal.

En síntesis, lo que hay de ensayo en el texto, lejos de ser un defecto, le da un rasgo distintivo y marca la posición del autor respecto a las vías posibles –diversas– para producir y comunicar sus argumentos, críticas, conjeturas, tesis y hallazgos experimentales. Este estilo ensayístico es coherente –y hasta necesario– con la posición que adopta para producir conocimiento válido. De la cuestión metodológica me ocuparé a continuación.

9. La introducción elaborada por Marcelo Caruso, «¿En el jardín de los marxismos que se bifurcan?», cumple generosamente este papel.

4. La cuestión metodológica

«Existen dos procedimientos metodológicos distintos para las investigaciones psicológicas concretas... Algunos animales –los de cuerpo blando– llevan por fuera su osamenta como lleva el caracol su concha: otros tienen el esqueleto dentro. en su armazón interna.»

Vigotski, 1931

La comprensión de *Pensamiento y habla* se enriquece y adquiere su mayor significación si se lo ubica en el conjunto de la producción científica del autor. Tal como se expresó más arriba, la gran tarea que Vigotski se propuso fue construir una nueva psicología que proporcionara una explicación científica de la conciencia humana entendida esta como una unidad indivisible en la cual sus distintas funciones actúan interconectadas y en continuo cambio y transformación. Todos los demás temas de estudio e investigación, la mayoría de ellos de suma importancia, estaban subordinados a o derivados de este objetivo principal. En ese proyecto este texto es uno de sus últimos peldaños, una síntesis en los finales de su programa científico. Desde esta perspectiva el estudio de las interconexiones entre el pensar y el hablar, más que un tema específico y acotado, puede ser considerado como una parte en ese todo que instala una problemática crucial de la psicología.

Para avanzar hacia la meta propuesta el primer obstáculo por superar era, según Vigotski, de carácter metodológico. Estaba convencido, después de haber hecho un estudio riguroso, de que a pesar del gran caudal de conocimientos psicológicos acumulados hasta entonces, las cuestiones esenciales de la disciplina carecían de respuestas satisfactorias. Ahora bien, ¿Cómo procedió Vigotski ante esta cuestión? ¿Cuál fue el camino que siguió? Si tomamos como referencia *Pensamiento y habla*, o cualquier otro de sus textos principales, vemos que utilizó y entretejió con maestría la crítica sistemática, el análisis teórico y la investigación experimental. Por medio de la crítica a las teorías psicológicas

de la época demostró que todas ellas no encontraron la solución al problema, o tan solo se aproximaron al mismo, porque no supieron buscar en el lugar apropiado. Atribuyó este fracaso a que estas psicologías partían de premisas y supuestos falsos y, por lo tanto, orientaron sus investigaciones por caminos, en su mayor parte, equivocados. A través del análisis teórico precisó términos, aclaró conceptos fundamentales y elaboró sus tesis en un ejercicio impecable donde ensaya con el pensamiento y con una lógica objetiva. Por medio de la investigación experimental puso a prueba sus hipótesis de trabajo, dio cuenta de los resultados y los sometió a experimentos críticos.

En el camino por él elegido, el marco conceptual que le sirvió de referencia para pensar la psicología y elaborar las herramientas para su construcción, es vasto, complejo y de carácter interdisciplinario. Este marco se enriqueció progresivamente a medida que avanzó en la construcción de su proyecto, pero, desde el principio, la perspectiva que orientó su mirada fueron las ideas fundamentales del marxismo, al menos como el propio Vigotski las interpretó, en su época, en el contexto histórico y en la cultura científica en la cual vivió y pensó.[10]

5. Metodología y dialéctica

> «No quiero saber qué quiere decir psiquis, abriendo un par de citas, yo quiero aprender completamente el método de Marx, cómo se constituye la ciencia y cómo se llega a la investigación de la psiquis.»
>
> Vigotski

La dialéctica materialista, la lógica marxista está omnipresente en los análisis que realiza Vigotski. Con este instrumento

---

10. Esta empresa se enmarca en un contexto histórico y geopolítico preciso: el primer tercio del siglo XX, en el inmediato antes y después de la Revolución Rusa de 1917.

delineó y llevó a la práctica todo un modo de proceder para facilitar el acceso al conocimiento apropiado del hombre y su psicología. Respaldó su validez en la universalidad de las relaciones que este explica por medio de una investigación teórica y empírica rigurosa.[11] Voy a enunciar cuáles son, según mi entender, algunas de estas ideas importantes que Vigotski toma de la interpretación marxista de la ciencia.[12]

Construir una psicología de base marxista no se podía reducir, como el mismo lo señaló, a citar a los fundadores (Marx, Engels o Lenin), ni a la aplicación de categorías abstractas o principios generales de una teoría o filosofía, aunque estas proviniesen del propio marxismo. Definir la naturaleza de lo psíquico era una tarea de la psicología y, en este sentido, tenía que hacer ciencia trabajando la dialéctica con los fenómenos psicológicos propiamente dichos.[13]

---

11. Considero importante señalar que durante la década del 20, se produjo en la Unión Soviética un amplio debate sobre la cuestión científica y la posición que el marxismo y distintas escuelas de pensamiento asumían al respecto. Vigotski participó activamente en dicho debate, nutriéndose y adhiriendo en lo esencial a las ideas de Marx y Engels, pero también encontrando inspiración en Lenin, en Plejánov, en Feuerbach y en muchos científicos, investigadores y poetas de la época. Todos ellos son citados literalmente en *Pensamiento y habla*, pero su influencia en el pensamiento de Vigotski se trasluce en todo el texto desde el principio hasta el final.

12. Lo haré sin detenerme en referencias precisas pero el lector interesado en profundizar sobre las bases marxistas, como «sistema de ideas» según la definición de Lenin, en el pensamiento de Vigotski podrá hacerlo consultando la copiosa bibliografía existente sobre marxismo y ciencia.

13. Recordemos que el propio Vigotski tenía una amplia cultura general, conocía y opinaba sobre todas las corrientes de psicología, no solo de Rusia sino también de Europa y Estados Unidos. Podía discutir los problemas de la educación desde su experiencia, pero también desde una amplia lectura de los teóricos contemporáneos. Se destacaba por el conocimiento de toda la literatura rusa de su tiempo y su interés por el arte, al que no abandonó nunca. Al mismo tiempo que reivindicó la especificidad del conocimiento psicológico dentro de un dominio

Desde la posición que adoptó entendió que la relación entre la filosofía que hay en el marxismo y la psicología era de carácter gnoseológico o, como diríamos hoy, de carácter epistémico. La función de la filosofía del marxismo estaba, según se vislumbra en su obra, en preparar el marco teórico por donde se encaminará el pensamiento científico para acercarse a la psicología humana. Esa función se concretaba en un aspecto esencial: la lógica dialéctica. Es aquí donde el término «metodología», en el sentido que Vigotski le atribuyó, respeta el significado que proviene de su raíz griega: discurso, reflexión o estudio sobre los procedimientos científicos y los instrumentos utilizados en la investigación. Vigotski pone el acento en la lógica que sostiene la manera de plantear la indagación, la cual no debe ser confundida con «método» o con el conjunto de «métodos y técnicas» utilizados, más allá de que estos estén íntimamente relacionados con la metodología adoptada.[14]

---

disciplinar particular, enfatizó la unidad de conjunto de las ciencias, mostrando que la construcción de una psicología científica era una empresa compleja que debía recurrir a múltiples saberes –hoy diríamos una empresa interdisciplinaria– y exigía que el psicólogo como investigador tuviera una formación amplia y diversa que le facilitara la experiencia de simultaneidad entre una perspectiva de conjunto, una visión particular y sus interrelaciones mutuas. Todo lo contrario de una formación fragmentada, descontextualizada y especializada en un solo saber, tan en boga en los tiempos que corren.

14. Distinguir y caracterizar el modo dialéctico-materialista de asumir la realidad es tarea de la filosofía del marxismo. Una vez que el pensamiento haya sido entrenado en el método dialéctico a través de la clara distinción con respecto a los demás se encontrará en condiciones de pasar al conocimiento «positivo» propio de la ciencia. La filosofía aportaría a la ciencia psicológica los esquemas de pensamiento, la lógica, conque el psicólogo que investiga debería abordar semejante realidad. Esto se concretó en su adhesión al materialismo dialéctico. Afirmó que ningún sistema filosófico podía dominar directamente la psicología como ciencia sin la ayuda de la metodología y que «la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una Psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la Dialéctica general, porque esta Psicología no sería otra cosa que la Dialéctica de la Psicología».

Asimismo adhirió a otro supuesto básico en el materialismo dialéctico según el cual nuestras ideas son correctas cuando se corresponden con una realidad independiente. Esta pretensión supuso el reconocimiento de la experiencia como la base de dicha construcción científica que, para ser tal, debía capturar la estructura subyacente en el comportamiento observado. Los datos empíricos no podían ser tomados por lo que aparentan ser tal como sostenían los empiristas. El conocimiento solo podía ser obtenido por una combinación de la construcción activa de teorías e hipótesis que intentaran comprender lo que ocurría más allá de la superficie de las apariencias, y de la intervención activa en el mundo para ver si esas ideas podían sobrevivir a la prueba de la práctica. La investigación científica en psicología –y es lo que Vigotski hizo al desentrañar las relaciones internas entre el pensar y el hablar– debía estar orientada a darnos el conocimiento de la estructura subyacente de los fenómenos observados. Acordaba así con la indicación formulada por Marx según la cual la ciencia sería superflua si la apariencia externa y la esencia de las cosas coincidieran directamente. Y con el criterio sostenido por Feuerbach cuando afirmó que ni siquiera en el pensamiento se destruía la diferencia entre fenómeno y realidad. En este sentido, Vigotski sostuvo que en el mundo de la psique tampoco el fenómeno y la realidad coinciden. Si las cosas fueran directamente lo que parecen, la investigación científica dejaría de tener sentido; con registrarlas y contarlas sería suficiente. En este caso no se iría más allá de lo que pretendía la fenomenología. Sin embargo, existen numerosas situaciones en que puede parecernos que hacemos algo por una causa determinada cuando en realidad lo hacemos por otra.

Otro requisito metodológico, necesario en el análisis dialéctico, lo condujo a tomar el todo concreto como punto de partida y no sus partes artificialmente separadas. La lógica dialéctica da primacía a la totalidad de relaciones y a las conexiones entre los fenómenos estudiados dentro de un sistema. Una vez precisada y esclarecida dicha unidad es posible comprender el lugar que ocupan dentro de ella las distintas partes, como

momentos de ese todo concreto dinámico, en movimiento. La realidad psicológica que se ha de estudiar tiene una estructura compleja y propuso un análisis que segmentara esa realidad compleja en unidades y no en elementos. Entendió por unidad «aquel producto surgido del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene en sí todas las propiedades fundamentales inherentes al conjunto y representa una parte viva e indivisible de este».[15] El todo no le era dado a Vigotski por una intuición especial sino por un elemento que comúnmente se excluye de la lógica: la práctica social, la práctica de la comunicación, la práctica del pensamiento. Cuando encaró la crítica de los conceptos que heredó de las investigaciones anteriores, los comparó con la práctica social que intentaban explicar. De este modo nos ayudó a entender la importancia conceptual y metodológica de este todo concreto, la totalidad en su relación esencial. Era la crítica basada en la observación precisa de los procesos reales, en un empirismo maduro que supo distinguir los aspectos materiales objetivos de aquellos aspectos que en toda experiencia humana aporta la subjetividad del observador. Es eso y no otra cosa lo que, según entiendo, hizo Vigotski.

De este modo analizó el cambio y la transformación de las funciones y procesos psíquicos y desentrañó, por ejemplo, las interacciones entre el pensar y el hablar en la historia del individuo (ontogénesis), de la especie (filogénesis) y también en la investigación experimental concreta generada de manera artificial para el análisis (microgénesis). La investigación psicológica empírica revelará un mundo de procesos dinámicos, interconectados, procesos que frecuentemente involucran elementos que no solo interactúan sino que están en conflicto unos con otros, y que le dan al sistema al que pertenecen una tendencia inherente al desarrollo. A lo largo del tiempo esos desarrollos pueden llevar a cambios repentinos radicales en el sistema de conjunto.

---

15. Vigotski, L. S., *Pensamiento y habla* (1934). En la presente edición, p. 16.

Pero donde el uso que Vigotski hace de la dialéctica adquiere un mayor esplendor, es al emprender el camino de la búsqueda de las leyes que rigen el funcionamiento psicológico a partir de esa unidad de análisis en movimiento. Desentraña la dialéctica del todo y las partes, de lo general y de lo singular, estableciendo una ruptura epistemológica con el resto de las investigaciones psicológicas que dejó marcas imborrables de la metodología adoptada. Buscó lo general a partir de lo particular en el convencimiento de que el conocimiento por lograr en el tema en cuestión no era más que la reproducción conceptual de la totalidad del objeto que pretendía estudiar. Lo general era aprehendido en su carácter concreto, en la captación del sistema interfuncional en transformación, en sus distintas y opuestas determinaciones. Vigotski dirá que lo general no es un mecanismo parecido que se repite muchas veces en cada individuo por separado y que luego se presenta en forma de rasgo común. Lo general concreto es, ante todo, el vínculo regular de dos (o más) procesos singulares interrelacionados que constituyen momentos de una misma unidad real concreta. De este modo reafirma, una vez más, que la investigación psicológica, en sus aspectos esenciales, revelaba un mundo de procesos complejos interactuantes que solo podían ser comprendidos adecuadamente desde una perspectiva materialista y dialéctica.

Pero además reconoció una dialéctica entre el concepto y el hecho, porque las categorías que usó para describir la experiencia debían ser cuidadosamente examinadas y fundamentadas en el tema particular bajo examen. En coherencia con la posición metodológica adoptada admitió que la mejor forma de presentar una explicación científica de algún aspecto de ese mundo psicológico era comenzar con una teoría o modelo relativamente abstracto (concepto), que intentara aislar las tendencias subyacentes del sistema, y después mostrar cómo los modelos más complejos, que capturan más y más de los fenómenos concretos (hechos), podían ser desarrollados dialécticamente a partir de la abstracción original. El instrumen-

to conceptual era sometido a crítica no por otro instrumento conceptual, sino por la observación precisa de los procesos reales, por la investigación empírica y por la práctica.

Desde este marco conceptual y metodológico arremetió contra la psicología positivista y neopositivista.[16] Les cuestionó haber instalado una concepción abstracta de lo general, pese a todo el despliegue de «empiria», de rigor estadístico, y a toda la apariencia de concreción que intentaban dar a sus investigaciones. Les señaló que pretendían derivar lo general de lo que hay de común en las distintas experiencias singulares (concretas) de los individuos. Según sostuvo, la psicología empirista equivocaba el camino del conocimiento psicológico desde el primer momento, al concebir lo general fuera del fenómeno y al desintegrar el todo en sus componentes esenciales. La metodología estaba equivocada. Esta psicología, basada en la lógica empírico-nominalista, tomó lo individual como lo único real y al individuo al margen de sus relaciones. Adhirieron a una visión mecanicista que intentó comprender las totalidades como la suma de sus partes estables e invariables. Partieron del análisis de los elementos y no de las unidades. Llegaron a la invención de categorías abstractas para unir, de manera artificial, externa y arbitraria, individuos o procesos que artificialmente habían disgregado.

Establecidas las condiciones de funcionamiento de la metodología, inspirada en la lógica del materialismo dialéctico, los métodos y las técnicas podían ser múltiples y variados, y podrían crearse de acuerdo con los objetivos de la investigación en curso. Mostró que lo que era apropiado en un área o problemática probablemente no lo sería en otra. Rescató de

16. Contra el positivismo residual que descubre en muchos psicólogos que intentaban abandonar dicha posición. Esto último aparece en la crítica que hace a la metodología utilizada por Jean Piaget en los estudios del habla egocéntrica y en el individualismo que el psicólogo suizo coloca como punto de partida en su concepción del desarrollo psicológico.

la historia de la disciplina aquellas que consideró pertinentes a su enfoque o creó tantas otras cuando los objetivos de sus investigaciones lo requerían.

6. El Proyecto de Psicología

«Crear la psicología del hombre... es la meta de toda nuestra investigación.»

Vigotski, 1931

A continuación haré una breve -y atrevida- síntesis de los conceptos centrales en el Proyecto de Psicología elaborado por Vigotski. Mi intención es -tal como lo expresé más arriba y espero no estar confundido- facilitarle al novel lector de *Pensamiento y habla* algunas de las ideas que subyacen en el libro, y que por razones de haberlas dicho en otro lugar, no están explicitadas con todas las letras en este texto. Estoy convencido de que la lectura se enriquecerá si se facilita el acceso al núcleo conceptual del Proyecto de Psicología del cual *Pensamiento y habla* forma parte. Situar este texto en la obra de Vigotski además tiene otra razón de peso también expresada: se suele conocer a Vigotski, al menos en nuestro medio, como un psicólogo del desarrollo humano, muy interesado en la educación y la psicolingüística. De este modo se lo identifica con «la zona de desarrollo próximo» o por haber estudiado las relaciones entre «pensamiento y lenguaje».[17] En suma, como un investigador «especializado» al estilo de la tradición de la *Science*, y no como lo que llegó a ser: un psicólogo que abrevó su pensamiento en la cultura de la *Wissenschaft*.

Vigotski, junto a un grupo de colaboradores se abocó, de manera sistemática en el decenio que se extendió entre 1924-1934, en el contexto de profundas transformaciones

17. Posiblemente estas «identidades atribuidas» sean otros de los efectos secundarios de la censura de la que fue víctima.

sociales emergentes de la Revolución Rusa, a la ardua tarea de construir una interpretación científica del comportamiento humano. Desde el inicio, estuvo convencido que no se trataba de plantear temas nuevos, ignorados o no explorados hasta entonces por los psicólogos que lo precedieron. La originalidad de su empresa estuvo en una revisión a fondo de la psicología heredada y en la reconstrucción de una nueva que tomó forma bajo las expresiones: psicología sociohistórica, psicología dialéctica, psicología social, psicología histórico-cultural o psicología cultural.

El primer paso de su programa científico consistió en la crítica a la psicología. Tal como lo indicó, de manera insistente, en casi todos sus textos, la esencia de la crisis radicaba en la histórica disputa entre las tendencias materialistas e idealistas que en esta disciplina se enfrentaban con una fuerza e ímpetu como en ninguna otra. En sus tiempos imperaba una lucha acérrima contra la psicología subjetiva y sus bases idealistas. La psicología objetiva, con los enfoques fisiológicos y mecanicistas, de conductistas y reflexológos, estaba en boga. Estos habían desterrado y hasta condenado toda referencia a lo subjetivo en el objeto de estudio o en los métodos propuestos para su estudio. Conductas y reflejos, control y medición, objetividad y neutralidad eran conceptos en alza que debían manejar con soltura quienes pretendieran hacer alarde de rigor científico y buscaran reconocimiento académico. Por entonces cualquier mención a lo *psi* se consideró, tanto en la URSS como en los EE.UU., un vestigio de idealismo manifiesto o residual. Bajo la hegemonía de esta cultura científica Vigotski defendió, sin claudicar en ningún momento, la importancia de lo psíquico, lo psicológico, lo consciente y lo inconsciente no como meros conceptos sino como hechos incuestionables, una realidad de primer orden e importancia.[18]

---

18. Para avalar su argumento solía recordar la expresión de William James según la cual cuando este se preguntaba si existía la conciencia, respondía diciendo que la respiración existe pero, sin embargo, sobre

De este modo, reformuló el objeto de estudio de la psicología y el acceso a este. Objeto que, en una formulación amplia, no sería otro que *el proceso integral del comportamiento* con sus componentes tanto psíquicos como biológicos, adoptando el punto de vista de un *monismo integral*. La psicología debía estudiar el comportamiento como un proceso único, en cambio y en transformación, recortando las unidades de análisis de forma tal que dieran cuenta de las propiedades del conjunto descubriendo la conexión significativa entre las partes y el todo. La *psique* no debía ser considerada como una serie de procesos especiales localizados en algún sitio como complemento o aparte de los procesos cerebrales como un epifenómeno o apéndice. No se debía confundir lo psíquico con lo físico. La singularidad cualitativa de lo psíquico fue considerada como irreductible. Lo psíquico debía ser estudiado como la expresión subjetiva de esos mismos procesos, una característica cualitativa especial de las funciones superiores del cerebro. Esto era una evidencia y constituía una condición básica del análisis psicológico dialéctico.[19]

Pero la meta última del Proyecto era crear una psicología del hombre concreto. Esta humanización de la psicología habilitaba, en última instancia, para poder ver, por ejemplo, al ser humano que trabaja o aprende y no al músculo que se contrae, o al mecanismo que asimila o que asocia. En este sentido, solo en contadas ocasiones Vigotski utiliza términos tales como «sujeto psicológico», «construcción de subjetividad» o expresiones por el estilo que pueblan en la actualidad el discurso de las

---

la existencia de la conciencia se ponían dudas pero no ocurría lo mismo con la respiración. Desde los inicios de su trabajo la *psique* fue considerada una parte de la propia naturaleza ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada en nuestro cerebro.

19. De este modo, podía desentrañar el significado biológico de la *psique*. Hay una historia natural de la *psique*, producto de la evolución. La *psique* ha surgido en un determinado nivel del desarrollo de la materia orgánica. No ha sido creada sino que surge de un proceso de desarrollo. Sus formas embrionarias están presentes desde el principio.

ciencias sociales y humanas. Él prefiere hablar de hombres, seres humanos, niños, jóvenes que piensan, trabajan, juegan recuerdan, sienten y desean. La «personalidad», término tan devaluado en nuestros tiempos, suele ser el concepto al que apela con cautela para hacer referencia a lo integral.

7. Psique, psicológico, conciencia, inconsciente, sujeto, personalidad

> «Solo las mentes antihistóricas y carentes de espíritu creador se dedican a inventar nuevos nombres y ciencias pero al marxismo no le va esa actitud... En esta reforma terminológica está en parte la causa de que el papel y la importancia de la vieja psicología hayan sido subestimados en la historia de nuestra ciencia.»
>
> Vigotski, *El significado histórico de la crisis de la psicología*, 1927

Es muy importante hacer una breve referencia a los términos y conceptos que utilizó Vigotski, más aún cuando se aprecia una tendencia en alza a transformarlo en un «psicólogo cognitivo». Para entender lo que nos quiso decir debemos respetar al máximo su propia conceptualización. En este sentido Vigotski es muy estricto y muy cuidadoso en las expresiones que utiliza.[20]

Desde su punto de vista la psicología no había encontrado una solución satisfactoria a tres grandes problemas: (a) la importancia biológica de la psique; (b) las condiciones en las cuales la actividad cerebral comienza a ser acompañada de fenómenos psicológicos y; (c) el desarrollo psíquico, es decir,

---

20. Es común «traducir» los significados en función de la concepción del intérprete (o lector) sin respetar la del propio autor. Ejemplo: Vigotski nunca utilizó en su sistema términos tales como «mente» o «estrategias» o «procesos cognitivos» y otros similares que la psicología cognitiva, surgida de la revolución homónima, utilizó para demarcar sus territorios conceptuales haciendo alarde de una nueva hegemonía en el campo del discurso psicológico.

su origen, su producción y las regularidades específicas más importante encontradas en él.[21]

Buscando respuestas a estas cuestiones, diferenció entre fenómenos y procesos *psíquicos* y *psicológicos* (*psicofisiológicos*) y entre fenómenos y procesos *inconscientes* y *conscientes*, diferentes entre sí e interrelacionados en un sistema único. Se preguntó sobre el significado biológico de los *procesos psicológicos* y propuso que, mediante la abstracción, el *proceso psíquico* se separa del proceso *psicofisiológico* (o *psicológico*) pero es en su seno donde adquiere significado y sentido.

Por otro lado sostuvo que la *psique* es una parte integrante de un proceso complejo que no se limita en absoluto a su vertiente *consciente*, incluyendo de igual manera la vertiente *inconsciente*. Los datos de la conciencia nunca develan completa y directamente las propiedades y tendencias de todo el proceso integral del que forman parte. Reconoció muchos hechos y evidencias que apuntalaban la existencia de *fenómenos psíquicos inconscientes*. El inconsciente, potencialmente consciente, no era ni psíquico ni fisiológico: era psicofisiológico o, para decirlo más precisamente, era un *fenómeno psicológico*. Cada uno de ellos son hechos y no conceptos abstractos utilizados para describir hechos. Por lo tanto lo *psíquico*, en todas sus dimensiones, no es una mera hipótesis de trabajo, existe realmente.

Entre las propiedades funcionales de los fenómenos psíquicos destacó su carácter intencional, como tendencia a la acción y como forma de representación, y subrayó estrechas conexiones entre lo inconsciente y lo no verbal y entre la verbalización y la conciencia, reconociendo que esta relación entre comportamiento y palabra ya había sido planteada por Freud cuando señaló como inconscientes aquellas representaciones ajenas a la palabra.

---

21. La nueva psicologia que Vigotski propone incorpora, en un salto cualitativo, dialéctico, muchos de los logros tanto de la psicología subjetiva como de la psicología objetiva, en un nuevo planteamiento teórico y metodológico.

Pero además hay otras tres cuestiones relevantes en su teoría psicológica: (1) Distinguió entre las *funciones psicológicas primarias* –o funciones psicofisiológicas elementales– y las *funciones psíquicas superiores*. (2) Consideró que lo psíquico no era una unidad monolítica. Diferenció diversas funciones. (3) Propuso la tesis del carácter mediado de dichas funciones, mostrando el predominio social y cultural en su conformación. Advirtió que era preciso estudiar la emergencia y el desarrollo de las propiedades superiores de la conciencia, las que son específicas del hombre, la racionalidad de la conciencia humana que surge junto con la palabra y el concepto, gracias y a través de las palabras y de los conceptos.

8. Historia y desarrollo psíquico

> «Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esa es la exigencia fundamental del método dialéctico.»
>
> Vigotski, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, 1931

Vigotski argumentó que desconocer la génesis de lo psíquico conduce inevitablemente a una concepción metafísica. Si las formas inferiores y superiores de lo psíquico coexisten, siendo independientes unas de otras y sin guardar ninguna relación genética, funcional o estructural, entonces se debe suponer que han sido creadas, constituyen un don o una emergencia.

Surgió entonces un nuevo desafío: necesitaba elaborar una teoría del desarrollo que le permitiera tal explicación ya que las existentes hasta entonces habían fracasado en el intento. Estas habían estudiado el desarrollo de los individuos *in abstracto*, al margen de su contexto histórico y social, fuera de la historia. No les quedaba otra opción que explicar lo psíquico desde lo psíquico y aunque algunos estaban convencidos de que de esta forma superaban el materialismo fisiológico, en realidad, cerraron el paso a una explicación científica del desarrollo. Una cuestión era decir que la historia es el reino de lo psíquico

y otra muy distinta era introducir el desarrollo psíquico en la historia. El desarrollo psicológico cultural es un proceso real, causalmente condicionado, y no una mera ecuación abstracta de la «matemática del espíritu».

En el desarrollo, como objeto de estudio, diferenció dos grupos de fenómenos o cauces que jamás se funden aunque están indisolublemente unidos: (1) El proceso de dominio de los medios externos, tales como el lenguaje, la escritura, el dibujo, etc., y (2) el proceso de desarrollo de las funciones psíquicas superiores, entre las que incluyó la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal, y la formación de conceptos.

La tesis fundamental que sostuvo reconoce la base natural de la que parte el desarrollo de las funciones psíquicas, o formas culturales del comportamiento. La cultura no crea biología, lo que hace es modificar las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre y los establecidos en su cultura. Argumentó que el hombre, como otras especies, posee sistemas de actividad originarios. Estos sistemas delimitan y limitan su acción; por ejemplo, en la especie humana no está incluida la posibilidad de volar. Sin embargo, el cerebro, junto a la mano y el habla, extiende ilimitadamente las posibilidades dando lugar a una construcción diversa. El desarrollo tiene como punto de arranque estas estructuras primitivas, determinadas fundamentalmente por las particularidades biológicas de la psique.[22] Estas constituyen un complejo dinámico que posee un marcado matiz afectivo y en el cual percepciones y acciones están en un mismo plano de integración. A partir de ahí comienza la destrucción y reorganización de esta estructura

22. Por eso, en el caso del niño «anormal», el desarrollo psíquico estará constantemente influido por el principal defecto que se presente. Las reservas naturales –los procesos psicológicos elementales– constituyen las bases sobre las cuales deben edificarse los procesos psíquicos superiores, de ahí que las variaciones presentes en el punto de partida determinarán desarrollos diferentes o diversos. Esta peculiaridad es notoria en los niños que presentan «deficiencia mental».

primitiva y el paso a estructuras de tipo superior. Función, estructura y génesis constituyen las claves para comprender las funciones básicas y esenciales de la conciencia humana. El todo complejo y las partes se desarrollan de modo paralelo y en conjunto hacia estructuras superiores.

Cuando esta construcción tiene lugar, un sistema nuevo que aparece no sustituye simplemente al otro sino que ambos sistemas se desarrollan conjunta y simultáneamente, se complementan, se subordinan unos a otros y, llegado el caso, se compensan.[23]

Todo el proceso de desarrollo, y el desarrollo de cualquiera de las funciones psíquicas, debe ser entendido como una unidad y la conexión interna entre la etapa anterior y los cambios acaecidos. Todo cambio tiene, hasta cierto punto, carácter interno. No considera como desarrollo un cambio que no esté relacionado con algún proceso interno.

Pero el camino del desarrollo no es la síntesis sino el análisis creativo. El desarrollo, constató Vigotski, no es ni tan homogéneo, ni tan lineal, ni tan armónicamente secuencial, como se suele suponer. Su representación, más que a una flecha ascendente, se parece a una compleja espiral dialéctica

---

23. Otra tesis, que surge del análisis de los hechos y complementa las anteriores, sostiene que en el desarrollo psíquico unas funciones se sustituyen por otras, se trazan vías colaterales y ello en su conjunto ofrece posibilidades completamente nuevas para el desarrollo del niño anormal. La sustitución de funciones es la base del desarrollo psíquico del niño diferente. Los procesos integrales nuevos surgen de la división de ese todo dinámico existente y desde el que deben deducirse y comprenderse las partes que lo constituyen así como los nexos e interconexiones que se desarrollan entre ellas en la base de ese todo. La diferenciación de la integridad primitiva y la formación de dos polos –estímulo-objeto y estímulo-signo– constituirán el rasgo característico de la estructura superior. En la estructura superior el signo, su modo de empleo, es un determinante funcional en todo el proceso. Del mismo modo que la utilización de una u otra herramienta determina todo el mecanismo de la operación laboral, así también la índole del signo utilizado constituye el factor fundamental del que depende la construcción de todo el proceso.

en transformación. La historia del desarrollo cultural transcurre en gran medida a costa de cambios cruciales y saltos. El desarrollo, en su conjunto, es un proceso muy complejo y multideterminado.[24]

Una ley general, que rige ese desarrollo, consiste en que el niño aplica a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. Esta ley se manifiesta como cierta en el empleo de los signos. El signo es al principio un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan solo después se transforma en un medio de influencia sobre sí mismo. Hay un nexo genético entre las discusiones que mantiene el niño y sus reflexiones.

Hay otra cuestión importante para destacar: el desarrollo avanza hacia el dominio de nuestras propias reacciones con la ayuda de diversos medios. Es preciso diferenciar los niveles de desarrollo de una y otra función de los niveles de desarrollo en el dominio de estas. El dominio de la función tiene que ver con el uso que el individuo (persona) hace de ella, cómo sabe utilizarla. ¿En qué consiste el proceso de dominio de las reacciones propias y cómo se desarrolla? Una característica básica de dicho dominio es la capacidad de elección, determinada, no solamente desde afuera sino desde adentro. La libertad humana se basa en que el hombre piensa y toma conciencia de la situación creada en la cual tiene que tomar una decisión. Puede tomar decisiones con conocimiento del asunto. El libre albedrío surge y se desarrolla en el proceso histórico del sujeto. El libre albedrío no consiste en estar libre de los motivos, sino en que el individuo toma conciencia de la situación, toma

---

24. El desarrollo psíquico «... es un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación» (Vigotski, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, 1931.).

conciencia de la necesidad de elegir; el motivo se lo impone y su libertad es una necesidad gnoseológica. La diferencia entre la elección establecida y la libre elección consiste en que en el primer caso el sujeto realiza la instrucción y en el otro crea la instrucción. En un caso actúa el mecanismo ejecutivo establecido, en el otro se trata de crear el propio mecanismo. Es tarea de los psicólogos encontrar en el desarrollo las vías por las que circula la adquisición de esta capacidad de elegir. Debemos explicar el progresivo incremento de esa libertad, poner de manifiesto su mecanismo y darla a conocer como producto del desarrollo.

Mientras que la perspectiva histórica del desarrollo era un postulado metodológico esencial, la educación, en el sentido más amplio del término, pasó a ser una consecuencia inevitable en su perspectiva. Para él la educación entendida en su naturaleza de práctica social intersubjetiva, lejos de ser un imposible, es condición necesaria para la constitución del sujeto psicológico individual y de la personalidad.

9. LA DIALÉCTICA ENTRE LO SOCIAL Y LO INDIVIDUAL

«Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros.»

Vigotski, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, 1931

Vigotski encontró en la psicología de su época las marcas de una concepción individualista. Esta psicología individualista suponía –y sigue suponiendo– que las funciones están en su totalidad en el individuo –en forma acabada, semiacabada o embrionaria– y que en lo social se desenvuelven, desarrollan, acrecientan o enriquecen o, por el contrario, se inhiben, se comprimen, se desaprovechan o se frustran. Por ejemplo, se consideraba –y se considera– que cada individuo era capaz, por sí mismo, de razonar, argumentar, demostrar, buscar razones, y que del choque de semejantes reflexiones nacía

la discusión. Las investigaciones de Vigotski demostraron lo contrario: es de la discusión de donde nace la reflexión y es en esa dinámica donde ambas se realimentan. Asimismo, la psicología del desarrollo individual –atrapada en una visión internista– entendió que el desarrollo proviene desde dentro; lo que venía desde afuera era educación, que era efectiva y más eficiente si actuaba en el momento oportuno, en que las funciones emergían o «maduraban». Para Piaget y el psicoanálisis freudiano, por ejemplo, la historia del desarrollo era la historia de la paulatina socialización de los aspectos profundamente íntimos, internos, personales, autistas que determinaban la psiquis infantil. Por el contrario, en la concepción de Vigotski la verdadera dirección del proceso de desarrollo va de lo social y cultural a lo individual. La pregunta no es ¿cómo se comporta el individuo en el colectivo? sino más bien ¿cómo el colectivo crea a los individuos? Lo social no se deduce del comportamiento individual, por el contrario, al principio fue lo social, luego vino el individuo, como resultante. Dicho de otra manera, detrás de lo psíquico (individual) están, genéticamente, las relaciones sociales. Pasamos a ser nosotros mismo a través de otros. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás.

Uno de los objetivos principales de las investigaciones fue estudiar el paso de la influencia social, exterior, a la influencia social, interior del individuo tratando de esclarecer los momentos más importantes que integran ese proceso de transición. Formuló una ley del desarrollo según la cual toda función aparece en escena dos veces, primero en el plano social y luego en el psicológico. Al principio entre los sujetos como categoría interpsíquica; luego en el interior del sujeto como categoría intrapsíquica. Para decirlo de otro modo: la función psíquica al principio es una relación social entre personas. Lo social y la cultura no solo están fuera del individuo, en lo colectivo o en los sistemas simbólicos que cambian y se transforman, están en el individuo mismo, como sujeto construido y constructor, como producto y productor de relaciones sociales históricamente

construidas. Es esta una contradicción fundamental que solo un pensamiento materialista y dialéctico puede aprehender en toda su magnitud.

En el proceso de formación de la personalidad, en este tránsito de lo social a lo individual, el habla, la comunicación, el intercambio, junto al pensamiento discursivo, son motores esenciales de transformación y constitución psíquica.

10. Los instrumentos mediadores

> «La mano desnuda y la razón, dice Bacon, dejados a su aire, no valen gran cosa; las herramientas y los medios auxiliares son los fundamentos de la actividad humana.»
>
> «Es el hombre quien modifica la estructura natural y supedita a su poder los procesos de su propia conducta con ayuda de los signos.»
>
> Vigotski, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, 1931

Como vimos anteriormente, Vigotski estableció una diferencia fundamental, con consecuencias drásticas en la investigación psicológica, entre los procesos y funciones psicológicas, inferiores o elementales y los procesos y funciones psíquicas, superiores o complejas. Era consciente, por los minuciosos estudios críticos realizados a las psicologías de su época, que el estudio de los procesos psíquicos superiores era el talón de Aquiles de la disciplina. Si bien Wilhelm Wundt había establecido la distinción entre una psicología experimental individual de los procesos elementales y una psicología de los pueblos, no pudo hacer el acercamiento metodológico entre una rama y otra de la psicología. En los estudios del desarrollo, tal como lo señalé, imperaba un enfoque también individualista y lo psicológico era más una cuestión de orden natural que cultural. Mientras que en las formas rudimentarias el rasgo esencial era el estar determinadas por la estimulación directa, en las formas superiores el rasgo esencial era la creación y el empleo

de medios artificiales y la determinación de la propia conducta con su ayuda. El uso de los medios artificiales, que el individuo al nacer encuentra en su cultura, transforma la acción directa en acción mediada. Esto cambiará las funciones psicológicas al mismo tiempo que las ensancha. Hay una nueva situación psicológica creada por el propio hombre.

Si la actividad más fundamental de los grandes hemisferios cerebrales –de los animales y del hombre– es la *señalización*, tal como lo había demostrado Pavlov, la actividad más general y fundamental del ser humano –a diferencia de los animales– es la *significación*, la creación y el empleo de signos, de señales artificiales. Ahora bien, la señalización es la premisa biológica imprescindible de la actividad superior de significación. A través de esta es el hombre quien forma desde afuera nuevas conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él domina su propio cuerpo. Vigotski advirtió que en las acciones psicológicas humanas lo importante es tener en cuenta al protagonista de ellas. Retomando la metáfora de la central telefónica, tan en boga en aquellos tiempos, para explicar el funcionamiento psicológico, advirtió que hay que tener en cuenta no solo la actividad del aparato telefónico sino también el trabajo del telefonista que realizó el cierre solicitado. Cuando aparece el hombre es cuando aparece la significación.

Entre todos los sistemas de relación social el más importante es el lenguaje.[25] El signo es el medio del que se vale el

---

25. Hegel atribuía a la mediación ser una propiedad característica de la razón y afirmaba que la razón es tan astuta como poderosa. La astucia consiste en la actividad mediadora, no toma parte directa, pero sin embargo lleva a cabo su propio objetivo. Vigotski se interroga acerca de la relación que se establece entre la operación psicológica y el instrumento mediador. Advierte que cada uno de los instrumentos mediadores difiere por su naturaleza y su historia. Las herramientas son medios de trabajo, para dominar los procesos de la naturaleza. El lenguaje (el habla) es un medio social de comunicación e interacción. Aunque reconoció profundas diferencias entre el signo y la herramienta –y señaló que estos no agotaban la actividad de la razón– vio la similitud de ambos en la función mediadora, instrumental.

hombre para influir psicológicamente, bien en su conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano. Las funciones psíquicas (superiores) están siempre mediadas y un mediador privilegiado es la palabra. Entonces lo que correspondía era entrar a lo psíquico a través del *habla,* que era más relevante, para su objetivo, que la expresión *lenguaje.* De este modo se propuso proceder al estudio genético y funcional (real) de la palabra y del habla en general.

11. El pensar y el hablar en la constitución de lo psíquico

> «Si la conciencia que siente y piensa dispone de diferentes maneras de reflejar la realidad, entonces tales maneras representan distintos tipos de conciencia. Por eso el pensamiento y el habla son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana.»
>
> Vigotski, *Pensamiento y habla*, 1934

En principio quisiera reiterar que *Pensamiento y habla* es uno de los mejores testimonios del hacer metodológico de Vigotski y donde utilizó el análisis dialéctico con maestría. Por otro lado, esta nueva edición tiene, entre otras tantas, la gran virtud de rescatar y restaurar el significado que Vigotski dio a los términos «pensamiento» y «habla», conceptos claves en la formulación del problema y que otras traducciones en español pasaron por alto en forma ligera sin tomar conciencia del falso sentido y la confusión que iban a generar en los lectores no expertos en su obra. En esta traducción queda claro que *Pensamiento y habla* no significa lo mismo que «pensamiento y lenguaje». En lo primero se destaca un sujeto activo o una persona, que actúa intencionadamente, pensando y hablando. Una persona que, como lo vinieron a decir varios años después, John Austin (1911-1960) y Ludwig

Wittgenstein (1889-1951), «hace cosas con las palabras». En la expresión «pensamiento y lenguaje» el actor aparece tachado, o, en el mejor de los casos, desdibujado. Hoy nos queda más claro que Vigotski reconoció la importancia que tenía para el avance científico de la psicología el contar con una concepción instrumental del lenguaje. Él mismo señaló que estudiar el lenguaje como sistema de signos, desgarrado del hablante, es como estudiar las hojas arrancándolas de la planta. Esto era posible y viable y así procedieron la lingüística y la botánica, aportando mucho al conocimiento de la realidad humana y del mundo vegetal. Pero Vigotski se propuso hacer psicología y tuvo que restituir la palabra y el pensamiento discursivo a su dueño y protagonista. Este es el punto de partida que va a marcar el rumbo de todo el texto y que sirve como hilo conductor de todo lo dicho en él.

El pensar y el hablar, diferenciados y en unidad, en oposición y en síntesis, en su doble condición de ser acciones individuales al mismo tiempo que sociales, se transforman con Vigotski en la vía regia para dar cuenta de la naturaleza, estructura y función de lo psíquico de manera objetiva. En este sentido, considero que encontramos aquí la última vuelta de la espiral, hasta donde Vigotski pudo llegar y cerró una etapa en la explicación y comprensión del origen y desarrollo de la subjetividad humana.

Nos presenta, por momentos sutilmente, entre líneas, y en otros de forma explícita, un sujeto que habla porque piensa y piensa porque habla, a su manera, como objetivamente puede, a medida que se constituye. Un sujeto que piensa y habla porque siente, desea, tiene intenciones y motivos que, en última instancia, son los que le dan el significado y el sentido más pleno a las palabras que utiliza para comunicarse.

De este modo la palabra, el significado verbal, resultó ser la piedra angular aquella que los constructores de la psicología habían despreciado. El significado de la palabra, al igual que la otra cara de la luna, era lo inexplorado. El significado pertenece al habla y al pensamiento porque es la unidad del

pensamiento discursivo que se amalgama con las demás representaciones y pensamientos de nuestra conciencia. Hasta ese momento, nadie en la psicología había planteado de esta manera la cuestión.[26]

La palabra, en tanto microcosmos de la conciencia, es una unidad de sonido y de significado que contiene en sí misma, al igual que una célula, las propiedades fundamentales inherentes al conjunto del pensamiento discursivo. Sonido con pensamiento y pensamiento con sonido, característica esta esencial del habla humana. Pero la palabra no solo refiere a un elemento aislado sino que siempre remite a un grupo o a una clase de objetos. Cada palabra es una generalización encubierta y desde el punto de vista psicológico el significado de una palabra es ante todo una generalización. La generalización es, a su vez, un extraordinario acto verbal del pensamiento que refleja la realidad en la conciencia de un modo completamente diferente de como lo hacen las sensaciones y percepciones inmediatas. Además hay que tener en cuenta otro aspecto del problema. El habla es ante todo un medio de comunicación social, de actuar sobre nosotros mismos y sobre los demás. Si se quiere resolver el problema no se puede ni se debe separar el habla del pensar ni ambos de la comunicación y de la comprensión, todos ellos están estructuralmente ligados y se desarrollan. El significado de la palabra es una unidad de estas dos funciones del habla como una unidad del pensamiento. La palabra casi siempre está

---

26. Hubo que esperar más de medio siglo para que Jerome Bruner, en lo que se dio en llamar la segunda revolución cognitiva, con toda probabilidad bajo la inspiración de Vigotski, instalara la cuestión del significado como el objeto y tema central de estudio de la psicología humana, significado que ligó estrechamente a la narrativa. Bruner sale al cruce de las pretensiones hegemónicas de la psicología cognitiva (computacionalismo) que, en una nueva versión de un materialismo reduccionista, instala la idea de que la mente humana se reduce a un mecanismo computacional. Jerome Bruner (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Alianza, Madrid, 1991.

disponible cuando está listo el concepto. Por eso el significado de la palabra es la unidad del pensamiento y del habla como así también de la comunicación y la generalización, de pensamiento y comunicación.

Entender esta unidad de comunicación y generalización es fundamental para hacer posible el análisis genético causal del pensamiento y el habla. La relación del pensamiento con la palabra y de la generalización con la comunicación es la cuestión central de todas las investigaciones que aparecen en el libro.

De este modo abre el camino metodológico para acceder, por fin, hacia donde quería llegar: el estudio de la conciencia en su conjunto, de lo psíquico, en sus aspectos aislados y en sus relaciones interfuncionales, poniendo en un primerísimo plano el estudio de las interrelaciones entre el pensamiento y el afecto. La palabra como el reflejo generalizado de la realidad lo arrojaba a estudiar las relaciones entre la palabra y la conciencia, la conciencia que siente y piensa.[27] Porque, como lo va a decir sin tapujos: «Cuando se separa el pensamiento del afecto se cierra a sí mismo el camino para llegar a una explicación de sus causas porque un análisis determinista del pensamiento supone necesariamente revelar los motivos que lo movilizan (las necesidades, los intereses, los impulsos, las tendencias) y que dirigen sus movimientos en uno u otro sentido», y agrega: «La separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica».[28] Las investigaciones muestran que la palabra

27. Reconoció que cada idea contiene, en forma reelaborada, una relación afectiva de la persona hacia la realidad representada en tal idea. Si bien esta unidad entre los procesos afectivos e intelectuales es una cuestión no abordada como un objeto directo de estudio, Vigotski lo plantea como uno de los grandes temas de la psicología, junto al problema más amplio de la conciencia humana.

28. Vigotski, Lev S., *Pensamiento y habla* (1934), p. 25 de esta edición.

cumple un papel central en la totalidad de la conciencia y no en sus funciones aisladas y afirmó: una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana.

De este modo entiendo que Vigotski nos advierte que si tenemos pretensiones de hacer psicología en serio –y no otra cosa– no es posible separar la palabra del sujeto que la utiliza en una situación de comunicación en un grupo y en una situación social y cultural concreta, históricamente situada. De este modo al restituir la palabra en su real dimensión humana restituyó el sujeto o la persona en la psicología. La descripción fenotípica, la apariencia externa, es insuficiente. Vigotski ejemplificó con la adquisición del lenguaje en el niño. Decía que si nos atenemos a lo fenoménico, a lo observado desde afuera, la conclusión era que el niño pronuncia primero sonidos sueltos, luego palabras aisladas, más tarde comienza a unir dos o tres vocablos y pasa después a la oración simple que se convierte, con el tiempo en compleja y en todo un sistema de oraciones. Sin embargo, desde una investigación psicológica rigurosa, descubrió que la primera palabra que pronuncia un niño es, por su sentido, toda una oración. Incluso más: a veces, es un discurso completo. Por lo tanto la forma externa del lenguaje resulta confusa y contradice la realidad psicológica del sujeto que habla. Una palabra sin un sujeto que habla con la intención de decir –o de callar– algo a alguien –real, virtual o imaginario– no es una realidad psicológica humana. Vigotski lo expresó con suma claridad: «Para comprender el habla ajena, nunca es suficiente comprender solo algunas palabras, debemos comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento del interlocutor, si no se comprende su motivo, aquello por lo cual expresa el pensamiento, resulta una comprensión incompleta. Del mismo modo, en el análisis psicológico de cualquier enunciado solo llegamos al final cuando descubrimos el último plano interno,

el más oculto, del pensamiento discursivo: su motivación».[29]

Pero además, la palabra debe poseer ante todo un sentido, debe relacionarse con un objeto; ha de existir un nexo objetivo entre la palabra y aquello que significa. Si no existe ese nexo la palabra no puede seguir desarrollándose. El nexo objetivo entre la palabra y el objeto debe ser utilizado funcionalmente por el adulto como medio de comunicación con el niño. Por lo cual el significado de la palabra existe antes para otros y tan solo después comienza a existir para el propio niño.

FÉLIX TEMPORETTI

29. Vigotski, Lev S., *Pensamiento y habla* (1934), p. 510 de esta edición.

NOTAS DEL TRADUCTOR

VICISITUDES DE LA PALABRA
DE *MUISHLENIE I RIECH* A *PENSAMIENTO Y HABLA*

«Nada muere, todo se renueva. A cada nuevo paso hacia delante, los pasos precedentes adquieren un sentido nuevo complementario. Sin embargo, nosotros renovamos y continuamos siempre lo que ha sido hecho antes de nosotros por los grandes escritores y pensadores.»

Mijaíl Bajtin

POCAS obras han tenido un destino tan incierto, errático y a la vez revelador como *Pensamiento y habla*. Muestra de ello es que han debido pasar más de 70 años desde su publicación en lengua rusa, casi coincidente con el fallecimiento de su autor, para que los lectores de habla hispana puedan disponer de esta *primera edición completa*.

Intentaremos, por tanto, reconstruir la historia del texto y analizar los distintos aspectos políticos, académicos, editoriales y lingüísticos que, prácticamente desde su misma aparición (e incluso durante su gestación), han incidido en su recepción.

Para eso, no encontramos nada mejor que remitirnos al texto mismo. En efecto, con *Pensamiento y habla* sucede con extraordinaria claridad algo que a menudo se presenta de manera más velada o encubierta. Nos referimos a que no son muchas las obras literarias o científicas en las que las distintas ediciones y traducciones hayan dejado marcas textuales tan manifiestas y tan reveladoras de los diferentes modos en que han sido leídas. Esto no se restringe, claro está, a las ediciones

en lengua castellana. En Rusia, al igual que en Occidente, han existido tantos *Pensamiento y habla* como recepciones de la obra. Cortes, omisiones, agregados, diferentes ordenamientos y divisiones del texto, discrepancias en torno a la bibliografía y a las notas, distintas traducciones e interpretaciones de términos equivalentes, equívocos, malentendidos, distracciones, etc., han dado como resultado versiones muy disímiles y desparejas.

Por desgracia, la bibliografía concerniente a este tema es más bien escasa. Los trabajos dedicados a Vigotski rozan a veces la cuestión, mencionan al pasar una u otra de estas dificultades, señalan que ha habido cortes, supresiones, modificaciones, etc., pero no abordan sistemáticamente el problema. Por consiguiente, nos hallamos ante una empresa muy similar a la que enfrenta el arqueólogo: reconstruir la composición, la historia y el contexto de un objeto únicamente a partir de lo que este dice. Y en nuestro caso, esto no significa otra cosa que comparar las distintas ediciones en ruso, en inglés y en español a fin de rastrear las diferentes épocas, los sucesivos abordajes teóricos (o, si cabe, epistemes académicas), los sesgos ideológicos y las diversas coyunturas políticas que, además de orientar la lectura en tal o cual dirección, han pasado a integrar la sustancia misma del texto.

1. El escenario soviético y ruso

Origen y características de la obra

Por su estructura, *Muishlenie i riech* [*Pensamiento y habla*] no es un libro concebido cabalmente como tal, sino una compilación de artículos escritos por Vigotski entre 1929 y 1933.

El capítulo 2, «El problema del habla y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget», fue publicado en 1932 como prólogo a la edición rusa de los dos primeros trabajos del psicólogo suizo: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923) y *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924), que aparecieron en forma conjunta en un solo libro: *Riech i muishlenie rebionka* [*El habla y el pensamiento del niño*].

El capítulo 4, «Las raíces genéticas del pensamiento y el habla», está compuesto por dos artículos publicados en 1929 en los dos primeros números de la revista *Estestvoznanie i marksizm* [*Ciencias naturales y marxismo*]: *Geneticheskie korni muishlenia i riechi* [*Las raíces genéticas del pensamiento y el habla*] y *K voprosu ob intellekte antropoidov v sviazi s rabotami W. Köhlera* [*Aproximación al problema del intelecto de los antropoides en relación con los trabajos de W. Köhler*].

El capítulo 5, «Estudio experimental del desarrollo de los conceptos», se basa en el artículo de L. S. Sájarov *O miétodaj issliédovania poniatii* [*Sobre los métodos de investigación de los conceptos*] y en la ponencia presentada por Vigotski en la sesión del 20 de mayo de 1933 del Consejo Científico-Metodológico del Instituto Pedagógico de Leningrado, *Razvitie yitiéiskij i nauchnij poniatii v shkolnom vozraste* [*El desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos en la edad escolar*], publicada luego en 1935 con el nombre *Úmstviennoie razvitie detiéi v protsesse obuchenia* [*El desarrollo intelectual de los niños en el proceso de instrucción*]. También incluye los resultados de la investigación llevada adelante con su discípula y colaboradora Yosefina Shif, *K voprosu o razvitii nauchnij poniatii v shkolnom vozraste* [*Aproximación al problema del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar*], publicada luego en 1935 con el nombre *Razvitie nauchnij poniatii u shkólnika* [*El desarrollo de los conceptos científicos en el escolar*].

El resto de los capítulos fue escrito especialmente para la publicación del libro, editado en 1934 por la Editorial Estatal Socioeconómica con el nombre *Muishlenie i riech. Psijologuícheskie issliédovania* [*Pensamiento y habla. Estudios psicológicos*].

Vale la pena detenerse en las siguientes palabras del editor de esta primera edición, V. Kolbanovski, porque ilustran una de las características principales del estilo de Vigotski:

> Dado que los distintos capítulos del presente libro fueron publicados como artículos en diferentes momentos, al reunirlos en un solo volumen se han producido inevitables repeticiones, ya que todos ellos están dedicados al análisis de un único problema general. A consecuencia de su enfermedad, el autor se vio obligado a dictar los últimos capítulos, lo que explica

las largas digresiones y la rudeza de estilo propia del habla coloquial. Sin embargo, y con el fin de conservar al máximo la integridad de este trabajo póstumo del autor. me he limitado a introducir solo las correcciones necesarias. Por lo tanto, la última obra de L. S. Vigotski se publica tal como me fue entregada para su edición.

En efecto, la oralidad del estilo es uno de los primeros rasgos que saltan a la vista cuando se lee a Vigotski en la edición de 1934. Y esta oralidad no se reduce al uso de frases extensas, a reiteraciones, al empleo de modismos o a una sintaxis intrincada. Sus obras, y especialmente *Pensamiento y habla*, presentan un descuido y una desatención general por todas las convenciones que impone el lenguaje escrito. Vigotski solía citar de memoria, sin indicar la procedencia de los textos que utilizaba, lo que lo ha llevado más de una vez no solo a cometer imprecisiones, sino también, y sobre todo, a fundir las citas con su propio discurso. Esta es una de las características que suelen desvelar a los editores. A lo largo del tiempo, las citas, en mayor o menor medida, han podido ser rastreadas y localizadas, pero en aquellos pasajes en los que Vigotski habla utilizando la voz de otro autor, sin entrecomillados, tal búsqueda de la fuente original se ha tornado prácticamente imposible y, diríamos, hasta sin sentido. Algo similar ocurre con respecto a la bibliografía. Vigotski no consignaba todas las obras en las que se apoyaba, y cuando lo hacía no siempre precisaba la edición, la editorial o el título correcto. Esto ha provocado que en las distintas ediciones de *Pensamiento y habla* algunos pasajes hayan sido atribuidos a libros y a autores diferentes.

Como vemos, tenemos un panorama complicado «desde el vamos». Estamos en presencia de un orador, de un pensador que, es muy importante aclararlo, no le daba demasiada importancia a la palabra escrita. Pareciera ser que Vigotski se leyó, o mejor dicho, *se escuchó*, muy bien a sí mismo. Su preocupación era la palabra viva, la palabra dialógica, la palabra *expresa*, y no la palabra muerta, monológica, *impresa*.

Pero volvamos a 1934 y a Rusia, porque, como veremos a continuación, no siempre que se omite al autor de una cita se trata de un descuido o de un olvido.

En el capítulo 7, «Pensamiento y palabra», Vigotski utiliza un recurso literario conocido en ruso como *táinopis*: una cita oblicua, pero consciente, de un escritor o un pensador proscripto. En este caso, los citados son los poetas Gumilióv (asesinado en 1921) y Mandelshtam (muerto en 1938 en Siberia, en los campos de concentración estalinistas), cuyas obras estuvieron prohIbídas hasta bien entrados los años 60.

Quizás el lector de habla hispana no esté familiarizado con este tipo de autocensura tan estricta que se imponían los intelectuales rusos. Pero su presencia es palmaria casi en toda obra literaria o científica rusa de lo siglos es XIX o XX.

Poco después de la muerte de Vigotski, el terror estalinista, que venía asfixiando en forma creciente el ámbito académico, alcanza su máximo apogeo. La obra del psicólogo bielorruso tampoco escapó a las pinzas del Partido. La labor de Vigotski y de sus discípulos fue primero obstaculizada y finalmente censurada en 1936. Como resultado, el nombre de Vigotski desapareció de todas las universidades, bibliotecas, archivos, etc., y el público ruso tuvo que esperar hasta mediados de los años 50 para volver a leer sus trabajos.

La «rehabilitación»

En 1956 se publica por segunda vez *Pensamiento y habla*, acompañado de otras obras menores. La compilación recibió el nombre de *Izbrannie psijologuícheskie issliédovania* [*Investigaciones psicológicas escogidas*]. La edición del libro estuvo a cargo de A. N. Leóntiev, A. R. Luria y G. L. Vigódskaia, la hija de Lev Vigotski.

No obstante, esta segunda publicación complicó las cosas en lugar de allanarlas. La rehabilitación del autor y la apertura que siguió a la muerte de Stalin habían permitido la reedición del libro, pero en este subsistían apellidos y obras todavía «in-

convenientes» para la ideología del Partido, por lo que fueron suprimidos del texto. Se inicia así la etapa de la censura posestalinista: mucho más sutil y selectiva, esta censura eliminaba breves pasajes, citas, notas y libros indicados en la bibliografía.

Por lo tanto, si durante la redacción de la primera edición del libro, como veíamos, eran el estilo descuidado de Vigotski y la autocensura las que tornaban difícil reconstruir las fuentes y los autores utilizados, a partir de su segunda edición hay que agregar a dicha dificultad el obstáculo de esta censura.

La situación mejoró parcialmente en 1982, cuando la Editorial Pedagógika, dependiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Unión Soviética, decidió publicar en seis tomos las *Obras escogidas* de Vigotski (*Sobranie sochinenii v 6 shestí tomaj*). Por primera vez en la Unión Soviética se intentaba reunir en forma coherente la labor científica y teórica de Vigotski. Esta selección implicó una consulta bibliográfica que permitió conocer muchos trabajos, artículos y borradores inéditos hasta ese momento. De hecho, hasta el día de hoy sigue siendo la edición más importante de los trabajos de Vigotski en Rusia y en los países occidentales. Para el caso de los países de habla hispana, fue la Editorial Visor, en 1991, la encargada de traducir estos seis tomos, pero sobre esto ya hablaremos más adelante.

En la edición de *Pensamiento y habla*, que forma parte del segundo tomo, hubo un trabajo de seguimiento y localización de muchas de las citas y alusiones de Vigotski. Sin embargo, el libro (¡otra vez!) volvió a publicarse con cortes. Y esto pese a lo afirmado en la nota de presentación de la edición original en ruso, donde se sostiene que

> Los trabajos de L. S. Vigotski (tanto los publicados anteriormente como los que se publican ahora por primera vez) incluidos en la presente selección de obras se editan de acuerdo con el texto original, sin alteraciones.

Lamentablemente, esto no es cierto. En lo que concierne a *Pensamiento y habla*, ya desde la primera nota de los editores soviéticos hay un dato que sorprende: tal como se aclara, la edición

de 1982 toma como base la edición de 1956 y no la de 1934, la única completa hasta ese entonces. Si este hecho es significativo por sí mismo, vale la pena detenerse en algunos de los nombres y obras citados por Vigotski que fueron omitidos en la edición de 1982: Edward Sapir, Carl Jung, *La interpretación de los sueños* (Freud), *La conciencia mórbida* (Blondel), etc. Como puede observarse, los editores soviéticos intentaron ocultar el «compromiso» teórico y científico de Vigotski con disciplinas y pensadores considerados burgueses. Al mismo tiempo, aparecían realzadas las citas de autores marxistas: Lenin, Marx, Engels, etc.

Pero esto no es todo. Los editores también tomaron la decisión de «corregir» el estilo descuidado de Vigotski y, por consiguiente, modificaron sustancialmente el registro de su exposición, por lo que poco quedó de aquella oralidad a la que hacíamos referencia anteriormente. Así, ante el lector apareció un Vigotski más cuidadoso del lenguaje escrito, sin reiteraciones, un Vigotski que no incluía citas sin indicar su fuente, un Vigotski con sintaxis prolija, un Vigotski que separaba cuidadosamente los distintos apartados que componen los capítulos del libro, en fin, un Vigotski que distaba mucho del que escribió *Pensamiento y habla* en 1934.

Como ejemplo, citaremos uno de los criterios editoriales señalados también en la nota de presentación:

> Vigotski citaba de una manera muy especial. Solía incluir las citas de memoria, con lo que tergiversaba muchas de ellas. Por lo general no mencionaba las fuentes («un psicólogo dijo...») o las indicaba imprecisamente. Esta circunstancia obligó a realizar una compleja tarea bibliográfica de búsqueda de las fuentes literarias originales citadas por el autor. En algunos casos, cuando no fue posible encontrar la correspondiente fuente, el consejo de redacción ha preferido no entrecomillar las citas.

Como consecuencia de esta decisión, muchas de las citas pasaron a formar parte del discurso del autor. El texto así obtenido podía ser más claro y conciso, pero se veía privado

de un rasgo esencial: la pluralidad de voces presente en las argumentaciones de Vigotski. Como sabemos, las citas pueden desempeñar múltiples funciones en un texto: reconocimiento, ironía, evocación, etc., pero cualquiera sea el caso, no caben dudas de que señalan abiertamente la presencia o la huella de un *otro* en la estructuración del propio discurso, otorgándole al texto un carácter dialógico; quitarlas equivale, por así decir, a convertir un diálogo en un monólogo, una réplica en una reflexión, un cruce de argumentos en una aséptica exposición de ideas.

En síntesis, los cortes y las correcciones hechas sobre el cuerpo del texto son los puntos más débiles de la edición soviética de 1982; aquel que quisiera acceder al texto completo de la obra o conocer la estructura misma del pensamiento de Vigotski debería hallar un ejemplar de la edición de 1934 (empresa muy improbable) o bien armarse de paciencia y esperar... catorce años más.

El redescubrimiento

La historia soviética y rusa de *Pensamiento y habla* nos lleva, finalmente, a 1996. Ese año, la Editorial Labirint publica en Moscú la cuarta edición del libro. Tres años más tarde vuelve a hacerlo, en una edición revisada y corregida; por último, en el año 2001 publica la sexta edición del libro, la última hasta el presente.

Los méritos de esta edición son varios. En primer lugar, *reproduce* la primera edición del libro. Con algunas pequeñas correcciones (muchas reglas de puntuación y ortografía vigentes en vida de Vigotski han caído en desuso en el idioma ruso actual), el editor ha conservado el texto tal como fue publicado en 1934: *sin cortes* y respetando el *estilo* de Vigotski.

Hemos cotejado renglón a renglón la edición de 2001 (1934) con la de 1982, y a medida que avanzábamos fueron surgiendo ante nuestros ojos los cortes mencionados. Por otra parte, hallamos alrededor de mil doscientas diferencias entre ambas versio-

nes. En su mayor parte, estas diferencias tienen que ver con la corrección del estilo de Vigotski: eliminación de repeticiones, de entrecomillados, de locuciones idiomáticas, sustitución de palabras por otras más actuales o más «correctas», distinta puntuación de las frases o de los párrafos, diferencias entre los pasajes puestos de relieve mediante el empleo de itálicas, etc. Un rápido cálculo dará una idea más o menos acabada de la magnitud de lo que estamos hablando. Si se tiene en cuenta que *Pensamiento y habla* es un texto de aproximadamente 340 páginas en el original ruso, entonces los editores de 1956 y 1982 introdujeron más de tres modificaciones por página. El lector juzgará por sí mismo.

Otra ventaja de esta edición consiste en haber corregido algunos errores de distracción cometidos por el propio Vigotski en la redacción del libro, los cuales, curiosamente, fueron pasados por alto en las ediciones de 1956 y 1982.

Además, los editores de 1982 corrigieron a Vigotski desde posiciones científicas más actuales, lo que los llevó, por ejemplo, a reemplazar a lo largo de todo el texto los términos «funciones psicológicas» por «funciones psíquicas». La edición de 1996 volvió a colocar «función psicológica» allí donde decía tal cosa, y dejó «función psíquica» en aquellos casos en los que el propio Vigotski empleaba ese término.

La división interna de los capítulos también difiere entre ambas ediciones. Mientras que la de 1982 tiende a introducir apartados en función de la lógica expositiva del texto, la de 2001 se atiene a lo que hizo el propio Vigotski: allí donde el autor creyó conveniente iniciar un nuevo apartado, esta edición lo reproduce, y allí donde, pese a la lógica del discurso, que le recomendaría detenerse, Vigotski continúa adelante, esta edición lo sigue (con la única excepción, aclarada por los editores, de la unificación del capítulo 1, que estaba dividido en dos apartados).

Por último, la edición rusa más reciente recupera la *bibliografía original* utilizada por Vigotski. Esto nos ha permitido detectar dos tipos de errores cometidos por la edición de 1982. Por un

lado, el agregado o la omisión de trabajos, sin especificar, en el primer caso, que se trataba de una corrección. Por otro lado, la imprecisión en la atribución de las citas; a veces se indica que tal o cual cita pertenece a determinado libro, cuando en realidad corresponde a otro.

En otras palabras, tuvieron que pasar 62 años (y piénsese todo lo que ocurrió en ese país entre 1934 y 1996: Stalin, Segunda Guerra Mundial –o Gran Guerra Patria–, Guerra Fría, desmoronamiento de la Unión Soviética, etc.) para que el libro más conocido de Vigotski pudiera sortear la prohibición, la censura, las «correcciones», los agregados y las omisiones.

2. El escenario occidental

La primera publicación de *Muishlenie i riech* fuera de la Unión Soviética fue la edición en inglés de 1962, *Thought and language*, traducida por Eugene Hanfmann y Gertrude Vakar, prologada por Jerome Bruner y acompañada de un epílogo a cargo de Jean Piaget (Cambridge, Mass., MIT Press).

A partir de ese momento *Muishlenie i riech* comenzó a extenderse por todo Occidente, y con él, el nombre de su autor. Así, la obra fue publicada sucesivamente en Alemania (*Denken und Sprechen*, 1964; 1965), Argentina (*Pensamiento y lenguaje*, 1964; 1973), Italia (*Pensiero e linguaggio*, 1966; 1990), Dinamarca (*Tænking og sprog*, 1971-74), Portugal (*Pensamento e linguagem*, 1971), Francia (*Pensée et langage*, 1985), nuevamente en Estados Unidos (*Thought and language*, 1986; *Thinking and speech*, 1987), en España (*Pensamiento y lenguaje*, 1993; 1995), etc.

Centraremos nuestro análisis en las ediciones en inglés, ya que muchas de las ediciones que acabamos de mencionar son traducciones de este idioma, no del ruso.

La primera edición en inglés tuvo el enorme mérito de dar a conocer a Vigotski a los lectores occidentales; sin embargo, presenta tantas deficiencias, y de tan grueso calibre, que difícilmente pueda alegarse en su defensa la natural imperfección de toda primera traducción. Vamos a detenernos en ella, ya

que generaciones enteras de psicólogos, lingüistas, pedagogos, sociólogos, educadores y todos aquellos que por distintas razones hayan estudiado e intentado aplicar el pensamiento de Vigotski, lo han hecho a través de esta versión del libro.

Su mayor debilidad consiste en que, sencillamente, se trata de un *resumen* de la obra (vamos a llamarlo así por ahora): la extensión del texto se ve reducida casi a la mitad con respecto a la del original. El resumen se realiza párrafo por párrafo, y las omisiones en las que incurre son flagrantes: conceptos, autores, citas, ejemplos, etc.; faltan también párrafos, páginas y hasta apartados completos. ¿Cuáles son las causas de semejante mutilación? Dejemos que las expliquen las propias traductoras y editoras. En el prefacio a la edición inglesa dicen:

> Una traducción literal no haría justicia al pensamiento de Vigotski [...] La repetición excesiva de ciertas discusiones polémicas tendría poco interés para el lector contemporáneo, por lo que debieron ser eliminadas en beneficio de una exposición más clara.

Una lectura detenida de esta versión de *Muishlenie i riech* permite constatar que tal «resumen» no fue nada inocente. Cuando las traductoras hacen referencia a «ciertas discusiones polémicas», ¿a cuáles se estaban refiriendo?, ¿a la polémica con Piaget, que alcanza también a Freud y al psicoanálisis, y en la cual Vigotski llega a citar un pasaje de los *Cuadernos filosóficos* de Lenin? Si así fuera, se explicaría por qué en el segundo capítulo, dedicado a analizar la teoría de Piaget, esta edición dejó tres apartados de los nueve originales. ¿O se referirían a todas las digresiones filosóficas y teóricas del autor? Si este fuera el caso, se entendería por qué el Vigotski que emerge de esas páginas es casi un frío comentarista de sus experimentos de laboratorio. Cualquiera sea el caso, lo concreto es que la edición estadounidense despejó del texto las reflexiones marxistas de Vigotski y prefirió atenerse casi exclusivamente a los resultados de sus investigaciones. Por lo tanto, el compromiso ideológico del autor con el marxismo quedó relegado a un

segundo plano, como si no tuviera relación alguna con el desarrollo de sus conceptos. Con esto, también se perdía de vista la relación de la obra con el contexto de la sociedad soviética en la que se inscribía. Es decir, quedaba al margen el carácter programático del trabajo de Vigotski: el intento de fundar una psicología marxista para una sociedad socialista.

Si cuando contábamos la historia del libro en la ex Unión Soviética hacíamos referencia a la autocensura, a la censura estalinista y, finalmente, a la censura posestalinista, «resúmenes» como el de la edición que estamos analizando nos obligan a hablar lisa y llanamente de *censura burguesa.* Censura que (¿paradójicamente?) resultó ser mucho más despiadada y temerosa que la del Kremlin.

Alex Kozulin, en su introducción a la edición inglesa de 1986, comenta las consecuencias de estas omisiones que nosotros, sin eufemismos, hemos preferido llamar censura:

> [...] en esa versión inglesa desapareció, de un modo u otro, el Vigotski teórico y polemista, y los psicólogos americanos, por lo general ignorantes de que estaban ante una versión editada e incompleta de la obra de Vigotski, incurrieron en varias equivocaciones. Por ejemplo, la recensión de Jerry Fodor de *Pensamiento y lenguaje* llegó a criticar a Vigotski por no tomar una postura filosófica definida: «Los psicólogos no han sido capaces de dejar de hacer filosofía... Pero con frecuencia han conseguido no darse cuenta de cuándo están haciendo filosofía, y entre no hacerla conscientemente y no hacerla bien hay tan solo un paso. El libro de Vigotski es un ejemplo clásico de este estado de cosas. Lo que quería hacer Vigotski era llevar a cabo una investigación puramente "científica"...». Lo irónico es que estas observaciones repiten casi palabra por palabra la crítica de Vigotski a Piaget, crítica que fue omitida en la traducción inglesa (Paidós, 1995, p. 39).

Cabe preguntarse a cuántos malentendidos más ha dado lugar esta edición: la estructura misma de la obra no coincide

con la del original, la separación por apartados dentro de cada capítulo tampoco sigue al texto ruso, se agregan o se suprimen apartados, el orden mismo de la exposición se ve alterado, la bibliografía es incompleta, no se aclara qué notas pertenecen al autor y cuáles a los editores, no incluye dos gráficos presentes en el original, etc. No hace falta agregar que, al no ser una traducción literal, del estilo de Vigotski no quedó registro alguno.

Erróneamente, algunos pensaron que la mutilación hecha al texto era producto de la censura soviética; se creyó que la edición en inglés era una traducción fiel de la soviética de 1956, por lo que atribuyeron los cortes a los soviéticos y no a los estadounidenses. Lamentablemente, esta edición fue una de las más traducidas a los demás idiomas, entre ellos el castellano.

En 1986, la misma editorial publicó una segunda traducción de *Muishlenie i riech* (*Thought and language*, Cambridge, Mass., MIT Press). En rigor, se trató de una revisión de la de 1962. El traductor y editor a cargo fue Alex Kozulin. Según se aclara, la traducción fue hecha sobre la base de la primera edición soviética del libro, de 1934. Kozulin dice:

> [...] he intentado seguir el hilo del pensamiento de Vigotski tan de cerca y tan plenamente como me ha sido posible, apartándome de él solo cuando se repite o cuando la lógica del discurso en ruso no se puede reproducir directamente en inglés. Se ha conservado una parte importante de la traducción de 1962 [...] (Paidós, 1995, p. 40).

En esta edición se incorporaron algunos pasajes eliminados en la primera y, en términos generales, hubo un tratamiento más cuidadoso de los conceptos y de las categorías de Vigotski; incluso, en una nota inicial, se señala que el título del libro debería ser *Pensamiento y habla*, pero que por razones editoriales se decidió mantener *Pensamiento y lenguaje*. Sin embargo, siguieron quedando afuera citas, autores, conceptos y hasta párrafos completos, ya que, como el mismo Kozulin aclara, se conservó parte importante de la edición anterior. La bibliografía señalada

tampoco es correcta. En definitiva, el resultado es otro resumen, un poco más cuidado, de *Muishlenie i riech*: la extensión del texto corresponde a dos tercios de la del original.

Cerraremos este apartado simplemente mencionando una particularidad de la tercera edición en inglés, *The collected works of L. S. Vygotsky*, Plenum Press, 1987. Es la traducción al inglés de la edición soviética en seis tomos de 1982 ya analizada anteriormente, por lo que no diremos nada en cuanto a su contenido. Lo interesante es que por primera vez se tradujo en forma correcta el título *Muishlenie i riech*: *Thinking and speech* [*El pensar y el habla* o *Pensamiento y habla*]. Esto tiene directa relación con nuestro propósito en la presente edición de Ediciones Colihue.

Como se desprende de lo antedicho, hasta la fecha no existen en inglés ediciones completas de *Muishlenie i riech*. Ahora veamos qué sucedió con el libro en nuestro idioma.

3. *Muishlenie i riech* en castellano

El destino de *Muishlenie i riech* en los países de habla hispana está íntimamente vinculado con su historia en la Unión Soviética y Rusia, por un lado, y con su recepción, edición y traducción en los Estados Unidos, por el otro.

Como decíamos, el resultado de esto fue que los hispanohablantes no pudimos contar por más de 70 años con una edición íntegra del texto, en la que no intervenga ningún tipo de censura.

Hasta el momento existen tres ediciones castellanas del libro, que analizaremos por separado.

Primera edición

En 1964 la editorial argentina Lautaro publicó en Buenos Aires la primera edición en lengua española con el nombre de *Pensamiento y lenguaje*, que pasó a ser el más conocido entre nosotros. El texto fue acompañado por una breve introducción a cargo del Dr. José Itzigsohn (a la sazón Director del Departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad de Buenos Aires) y, como epílogo, los *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vigotski*, de Jean Piaget.

Si bien no lo especifica, se trata de una *traducción de la versión estadounidense del año 1962*, y presenta las mismas (graves) falencias que esta. Además, al no ser una traducción del ruso, no aclara ninguna cuestión relativa al uso y origen de la terminología de Vigotski. Por otra parte, cita muy poca bibliografía en español.

La editorial La Pléyade, también argentina, volvió a publicar el libro en 1973, con el agregado de un dato que tornó las cosas más confusas aún: según se dice, la traducción fue directa del original ruso (!). Por desgracia, más de un lector habrá creído de buena fe en la verosimilitud de esa información y habrá confiado en que leía una traducción literal, sin sospechar que se trataba del «resumen» estadounidense de 1962. Para peor, el «error» se deslizó en *todas* las ediciones posteriores.

Esta versión castellana de *Muishlenie i riech* fue por mucho tiempo la más conocida y leída en los países de habla hispana. De hecho, instaló el nombre del libro como *Pensamiento y lenguaje*. Hasta donde conocemos, volvieron a publicarla las editoriales argentinas La Pléyade (1977 y ss.) y Fausto (1995 y ss.), las mexicanas Quinto Sol (1988) y Alfa Omega (1991) y las cubanas Revolucionaria (1967) y Pueblo y Educación (1980).

Segunda edición

A partir de 1991, la editorial Visor, de España, emprendió la tarea de traducir al castellano los seis tomos de la edición soviética de las *Obras escogidas* de Vigotski, de 1982. *Muishlenie i riech* apareció en 1993, con el segundo volumen de la serie, otra vez con el nombre de *Pensamiento y lenguaje*. Fue la primera traducción de la obra realizada directamente del ruso.

Hasta la fecha, es la edición más completa del texto en lengua española. Se respeta el orden de exposición y la estructura de la obra. No se agregan ni se omiten citas de otros autores. Se incluyen todas las notas de Vigotski; se aclara cuáles son del autor, cuáles de la edición rusa y cuáles de la edición española.

Hay notas explicativas sobre la traducción de términos rusos. Se incluyen los dos gráficos presentes en el original.

Pero, pese a todos estos puntos positivos, presenta varios negativos, a saber:

• Al ser una *traducción de la versión soviética de 1982* presenta, lógicamente, los mismos problemas que esta.

• Al igual que en las ediciones traducidas del inglés, algunos conceptos (sobre todo los provenientes del marxismo) no fueron correctamente interpretados y se los tradujo literalmente. Por ejemplo, cuando Vigotski aplica al proceso de toma de conciencia de los conceptos las categorías filosóficas hegeliano-marxistas *en sí* y *para sí*, esta edición coloca *en uno mismo* y *para uno mismo*.

• Traduce la palabra *riech* como «lenguaje», cuando la palabra española más apropiada para *riech* es «habla» (ver «Criterios de traducción de la presente edición»).

• Hay errores que modifican sustancialmente el sentido de algunos pasajes. Por ejemplo, la siguiente frase del texto ruso:

> Kogda Piage govorit o neosoznannosti detskoi muisli, on ne predstavliaiet sibie, chto rebionok ne soznaiet togo, chto proisjodit v ego soznanie, chto muishlenie rebionka bessoznatielno (Labirint, 2001, p. 205).

cuyo sentido es:

> Cuando Piaget habla del carácter no consciente del pensamiento infantil, no quiere decir que el niño no sea consciente de lo que ocurre en su conciencia, que el pensamiento del niño sea inconsciente (p. 313 de la presente edición).

es erróneamente traducida así:

> Cuando Piaget se refiere al carácter no-consciente del pensamiento infantil, no se da cuenta de que el niño no es consciente de lo que tiene lugar en su consciencia, que su pensamiento es inconsciente (Visor, 1993, p. 212).

• No se consigna bibliografía en español, lo que permitiría una búsqueda más directa por parte del lector. Al tratarse de una reproducción de la edición soviética, solo se indican trabajos en la lengua original.

Tercera edición

En 1995, la editorial Paidós publicó la tercera edición en castellano de *Muishlenie i riech*. Tal como lo aclara, el texto fue *traducido de la edición en inglés de 1986*, a cargo de Alex Kozulin.

No vamos a insistir en lo que ya hemos dicho sobre los defectos de esta edición estadounidense. Agregaremos que, tal como ocurre con la primera edición castellana, no hay ninguna referencia al origen y empleo de las categorías conceptuales de Vigotski, ya que no es una traducción del ruso.

Sin embargo, para el lector de habla hispana esta edición presenta dos ventajas:

• Traduce el término ruso *riech* como «habla» y no como «lenguaje».
• La bibliografía, aunque incompleta, consigna ediciones actuales en español.

4. Criterios de traducción de la presente edición

El libro que el lector tiene en sus manos es una traducción de la edición rusa del año 2001, lo que, por todo lo antedicho, nos permite afirmar que es la primera y única edición completa de *Muishlenie i riech* en lengua española.

Hemos leído y comparado todas y cada una de las ediciones en ruso del libro. Por así decir, una nos fue llevando a la otra en un sentido cronológicamente inverso. La del año 2001 (sexta edición) nos remitió a las de 1999 y 1996 (quinta y cuarta respectivamente). Estas nos llevaron a la de 1982 (tercera edición) y, ya en Rusia, cotejamos la edición de 1956 (segunda edición) y, en versión microfilmada (ya no es fácil tomar contacto con el texto mismo en las bibliotecas rusas), la primera edición, de 1934.

Han sido restablecidos todos los pasajes suprimidos por las ediciones soviéticas de 1956 y 1982 (edición Visor en español) e inglesas de 1962 (traducida por Lautaro, La Pléyade, Fausto, etc.) y 1986 (Paidós), indicándose en nota al pie, para el caso de las primeras, cuál es el párrafo o la frase que se había omitido; para el segundo caso, el de las ediciones inglesas, solo podemos decir que sería tan enojoso y aburrido reponer en cada página lo que estas suprimieron que dejaremos al lector el ejercicio de comparar las versiones castellanas mencionadas con la presente edición.

Al acceder a la edición original, hemos hallado que también las ediciones recientes en idioma ruso han salteado alguna frase o alguna nota al pie. Desde luego, aquí ya no se trata de censura alguna, sino de simples descuidos de los editores y redactores: son sólo un par de líneas "inofensivas" y secundarias. No obstante, hemos repuesto estos breves pasajes y los hemos indicado también en nota al pie.

Hemos conservado todo lo posible la fidelidad al texto original y a su puntuación, incluso allí donde esto suponía de algún modo forzar o tensar al máximo la sintaxis del español; solo hemos modificado el orden cuando no hacerlo equivalía a tornar incomprensible una frase o un párrafo.

Si bien las marcas de la oralidad no coinciden íntegramente entre la lengua rusa y la española, y no siempre es fácil volcar a nuestra lengua matices o sutilezas estilísticas del ruso, hemos procurado transmitirle al texto aquella oralidad de estilo de la que hablábamos al comienzo. El lector accederá a un Vigotski más fluido y más coloquial en la exposición de los argumentos que el que ha conocido hasta ahora.

Hay cuatro aspectos que merecen ser analizados por separado, ya que constituyen una novedad en relación con las ediciones anteriores.

1) El título. Hemos decidido traducir *Muishlenie i riech* como *Pensamiento y habla*. Sabemos que esta obra, que ya se ha ganado el estatus de clásica, es conocida como *Pensamiento y lenguaje* por todos los lectores de habla hispana. Sin embargo, creemos que todavía estamos a tiempo de corregir este error, como ya

lo han hecho, por otra parte, las ediciones en inglés, que ahora traducen *Thinking and speech*.

Según el diccionario ruso (hemos consultado uno en cuatro tomos del año 1984, publicado por la Editorial Estatal de diccionarios nacionales y extranjeros, Moscú) hay nueve acepciones posibles para la palabra *riech*, a saber:

1. Capacidad de utilizar el lenguaje de palabras.
2. Lenguaje sonoro, el lenguaje en el momento de la enunciación.
3. Carácter de la enunciación.
4. Una u otra forma de lenguaje, estilo del lenguaje.
5. Palabras, parlamento, aquello que se dice.
6. Conversación, plática, discusión.
7. Rumor, corrillo.
8. Intervención pública, disertación sobre un determinado tema dirigida a los oyentes [en español: discurso].
9. Declaración o palabras pertenecientes a alguien.

Como vemos, la palabra *riech* hace referencia al uso del lenguaje, a su empleo por parte de las personas, a su actualización y realización intersubjetivas, es decir, comporta la *dimensión pragmática* del lenguaje; por eso puede significar igualmente *habla*, *discurso* o *conversación*. Designa el *proceso* de la actividad verbal o discursiva más que su *resultado*.

Obviamente, hemos sostenido este criterio a lo largo de toda la obra, por lo que los términos *vniéshnaia riech*, *vnútriennaia riech*, *písmennaia riech* y *ústnaia riech* han sido traducidos como, respectivamente, *habla externa*, *habla interna*, *habla escrita* y *habla oral*. Nótese que, de acuerdo con lo dicho, tales términos también podrían traducirse como *discurso externo*, *discurso interno*, *discurso escrito* y *discurso oral*, con lo que se abrirían perspectivas teóricas muy interesantes. Sin ir más lejos, y por nombrar solo una de ellas, tal traducción dejaría entrever los vínculos existentes entre el pensamiento de Vigotski y la teoría de los formalistas rusos: de hecho, los conceptos de Bajtín que conocemos en español como *discurso directo*, *discurso indirecto* y *discurso ajeno* no son otra cosa que

la traducción de los términos rusos *primáia riech*, *kósvennaia riech* y *chuyáia riech*. Siempre se ha tratado de una misma y única palabra: *riech*, solo que allí donde algunos leían *discurso*, otros leían *lenguaje*. Si no fuera por el habitual aislamiento en el que trabajan las distintas disciplinas académicas ni por el, desgraciadamente, también habitual desconocimiento del idioma y el pensamiento rusos, sería muy difícil hallar las razones por las cuales una misma palabra y un mismo concepto han sido sistemáticamente traducidos de un modo en teoría literaria y de otro en psicología. Creemos que toda esta cuestión semántica y terminológica, y a la postre también ideológica, ha escapado a los lectores hispanohablantes acostumbrados a leer en la obra de Vigotski la misma neutra y abstracta (tentados estamos de decir: apolítica) palabra *lenguaje* allí donde pueden leerse las históricamente situadas y concretas (decimos: políticas) *habla* y *discurso*.

Solo en algunos casos concretos la palabra *riech* es homologable a lenguaje, por ejemplo, cuando se habla de *psijologuia riechi*; en este caso, hemos traducido «psicología del lenguaje» y no «psicología del habla», porque el nombre de la disciplina ya se ha instalado de ese modo en el ámbito académico.

Otro tanto ocurre con la palabra *muishlenie*. Esta palabra no designa el pensamiento entendido como resultado («un pensamiento»), sino como proceso («el pensar»). Si no tradujimos *muishlenie* como «el pensar» fue porque la palabra española «pensamiento» puede hacer referencia a ambos aspectos, al proceso y al resultado. Por lo tanto, cuando el lector lea «pensamiento» debe saber que Vigotski no se está refiriendo a ningún producto (en cuyo caso la palabra rusa apropiada sería *muisl*), sino al proceso activo del pensar, o sea, nuevamente a la dimensión pragmática del pensamiento.

Por otra parte, queremos señalar que la palabra rusa más adecuada para *lenguaje* es *iazík*. El mismo diccionario arroja diez acepciones para esta palabra, de las cuales solo cuatro son homologables a *riech*, mientras que las demás, al igual que en español, sirven para designar otros atributos: el sistema de

signos, el órgano de la lengua, el «lenguaje» de animales y cosas, la nacionalidad, etc. En efecto, la dicotomía saussuriana *langage/ parole* (lenguaje/habla) fue traducida al ruso como *iazík/riech*. Asimismo, otros títulos dan cuenta de la diferencia entre *riech* y *iazík*: *Marksizm i filosofia iaziká* [*El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Voloshinov], o el libro de Aleksandr Potebniá *Muisl i iazík* [*Pensamiento y lenguaje*].

2) Las citas. Hemos dejado *todas* las citas de Vigotski tal como estaban en el texto original de 1934.

- En relación con las citas que se han podido rastrear a lo largo de los años, hemos mencionado su procedencia aunque en la versión original esta no estuviera indicada.
- No hemos eliminado como tales las citas de las que no se conoce la fuente. Como decíamos antes, esto equivaldría a convertirlas en parte del discurso del autor. El lector encontrará así frases entrecomilladas de las que no se consigna autor, libro o publicación.
- Cuando Vigotski traduce al ruso pasajes de libros escritos en otros idiomas, hemos chequeado con el texto original si la traducción es exacta; cuando lo es, nuestra traducción sigue al texto original y no a la traducción de Vigotski; cuando no lo es, dejamos la traducción realizada por el autor y especificamos en nota al pie la versión correcta del texto.
- Pero cuando se trata de poemas u obras literarias, hemos traducido la versión canónica de estos y no la de Vigotski, aunque hubiera diferencia. Hay poemas de Pushkin y de Mandelshtam que tienen varias versiones, por lo que hemos optado por la más establecida de ellas.

3) La bibliografía. Hemos conservado la bibliografía que acompañó al texto en su edición de 1934, o sea, la que utilizó y consignó (aunque imprecisamente) el propio Vigotski. No se omitió ningún trabajo, lo que representa, repetimos, una novedad en una edición castellana. Todos los datos y textos que el autor olvidó mencionar fueron colocados entre corchetes [...].

4) La transliteración. No hemos seguido los criterios de transliteración académicos. Por lo general, estos están pensados para otras lenguas, y al lector de habla hispana, acostumbrado a leer tal como ve escrito, le presentan un ruso prácticamente impronunciable. De este modo, hemos intentado escribir las palabras rusas tal como suenan al oído; por eso, ponemos *Vigotski* (que también puede ser un apellido esdrújulo: *Vuígotski*, con una «u» tras la primera consonante) y no *Vigotsky*, *Vygotski* o *Vygotsky*; escribimos «muishlenie» y no «myshlenie»; «Sájarov» y no «Sakharov»; «yitiéiskij» y no «zhiteiskikh», etc.

5. Consideraciones finales

Quizás el lector pueda sentirse un poco agobiado por toda la información contenida en estas páginas, pero creíamos que era necesario contar en detalle los innumerables avatares que tuvo que pasar esta obra casi desde su misma publicación. Como se habrá visto, verter al castellano un texto con estas características excedía largamente la tarea de reescritura, ya compleja de por sí, que toda traducción supone.

Como dice el epígrafe con el que comenzamos, sabemos que con este emprendimiento estamos renovando y continuando lo que ha sido hecho antes de nosotros. Y esto significa: somos conscientes de que con esta nueva traducción del libro más conocido de Vigotski pasamos a formar parte del diálogo abierto por él. Por lo tanto, queremos dejar en claro que esta es la primera edición *completa*, pero en modo alguno la *definitiva*: esperamos que, con todas las debilidades que se le puedan encontrar, la presente edición contribuya a actualizar y a reavivar el debate en torno a una de las obras más importantes de la psicología moderna.

ALEJANDRO ARIEL GONZÁLEZ

Pensamiento y habla

PREFACIO

El presente trabajo aborda una de las cuestiones más difíciles, intrincadas y complejas de la psicología experimental: la cuestión del pensamiento y el habla. Hasta donde sabemos, ningún investigador ha emprendido un estudio experimental sistemático sobre este problema. La resolución de la tarea que se nos planteaba, aun en una primera aproximación, no podía efectuarse sino a través de investigaciones experimentales parciales de los distintos aspectos de la cuestión que nos interesa, por ejemplo, el estudio de los conceptos formados experimentalmente, el estudio del habla escrita y su relación con el pensamiento, el estudio del habla interna, etc.

Además de los estudios experimentales realizados, tuvimos que dirigirnos inevitablemente a la investigación teórica y crítica. Por un lado, fue necesario efectuar un análisis teórico general de la gran cantidad de material acumulado en psicología, confrontar y comparar los datos de la filogénesis y la ontogénesis para fijar un punto de partida para la resolución de nuestro problema y, por último, elaborar las premisas iniciales para la obtención de una teoría general de las raíces genéticas del pensamiento y el habla. Por otro lado, fue necesario someter al análisis crítico las teorías contemporáneas más sólidas acerca del pensamiento y el habla para, partiendo de ellas, despejar el camino a nuestras propias indagaciones, plantear las hipótesis de trabajo preliminares y contraponer, desde el comienzo mismo, los supuestos teóricos de nuestra investigación con aquellos que condujeron a la elaboración de teorías que, aunque predominantes en la ciencia contemporánea, son infundadas y por tanto deben ser revisadas y superadas.

En el curso de la investigación fue necesario recurrir aún en dos oportunidades al análisis teórico. La investigación del pensamiento y el habla inevitablemente roza toda una serie de dominios contiguos y colindantes del conocimiento científico. La confrontación con los datos de la psicología del lenguaje y de la lingüística, del estudio experimental de los conceptos y de la psicología de la educación resultó inevitable. Nos pareció que era lo más cómodo resolver todas estas cuestiones descubiertas en el camino de un modo puramente teórico, sin analizar el material propio reunido. Siguiendo esta regla, incorporamos al contexto de la investigación del desarrollo de conceptos científicos las hipótesis de trabajo elaboradas por nosotros en otro lugar y sobre la base de un material distinto. Finalmente, la generalización teórica y el informe de conjunto de todos los datos experimentales constituyó el último punto de aplicación del análisis teórico a nuestra investigación.

De este modo, nuestra investigación ha resultado ser compleja y multifacética por su composición y estructura, pero al mismo tiempo cada problema particular abordado en las distintas partes de nuestro trabajo ha sido hasta tal punto subordinado al objetivo general, hasta tal punto vinculado con las partes antecedentes y subsecuentes, que el trabajo en su totalidad –podemos atrevernos a confiar en esto– es en esencia una única investigación que, aun dividida en partes, está completamente orientada a la resolución del problema fundamental y central: el análisis genético de las relaciones entre el pensamiento y la palabra.

Conforme a tal problema fundamental se determinó el programa de nuestra investigación y del presente trabajo. Comenzamos con el planteamiento del problema y de la búsqueda de métodos de investigación. Luego intentamos, en la investigación crítica, someter a análisis dos de las más acabadas y sólidas teorías del desarrollo del habla y del pensamiento –la teoría de Piaget y la de Stern– para, desde el mismo comienzo, contraponer nuestro planteo del problema y nuestro método de investigación al modo tradicional de plantear la cuestión

y al método usualmente utilizado, y por lo tanto, determinar exactamente qué debíamos buscar en el curso de nuestro trabajo y a qué punto final este debía llevarnos. Después, tuvimos que anteponer a nuestras dos investigaciones experimentales sobre el desarrollo de los conceptos y sobre las formas básicas del pensamiento discursivo[1] las investigaciones teóricas que analizan las raíces genéticas del pensamiento y el habla, y por tanto trazar los puntos de partida para nuestro propio estudio sobre la génesis del pensamiento discursivo. La parte central de todo el libro la forman dos investigaciones experimentales, de las cuales una está dedicada a examinar la principal vía de desarrollo de los significados de las palabras en la infancia, y la otra a estudiar comparativamente el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos del niño. Finalmente, en el último capítulo intentamos unificar los resultados de toda la investigación y exponer en forma coherente e íntegra el proceso de pensamiento discursivo tal como se presenta a la luz de estos.

Como en toda investigación que aspira a aportar algo nuevo a la resolución del problema estudiado, también en la nuestra surge, naturalmente, la pregunta sobre qué contiene de nuevo y, consecuentemente, de discutible, y qué aspectos demandan un análisis más meticuloso y futuras comprobaciones. Podemos en pocas palabras enumerar los aspectos novedosos que introduce

1. Vigotski utiliza aquí el término *riechevoie muishlenie*, que hemos traducido a lo largo de toda la obra como *pensamiento discursivo. Riechevoi* es el adjetivo formado sobre la base de la palabra *riech*, que ya hemos analizado previamente (ver en la Introducción la sección «Criterios de traducción en la presente edición»). Hemos traducido *pensamiento verbal* cuando el texto ruso dice claramente *vierbálnoie muishlenie* (de raíz latina) o *sloviésnoie muishlenie* (de raíz eslava) y *pensamiento lingüístico* cuando dice *iazikovoie muishlenie*. Si bien todos estos términos son usados como sinónimos por el autor, creímos conveniente mantener la diferencia allí donde esta existe en el original, en contraposición a las ediciones castellanas anteriores, que suelen homologar tales términos bajo una misma denominación. (N. del T.)

nuestro trabajo en el estudio general sobre el pensamiento y el habla. Sin detenernos en la formulación modificada del problema ni en el método de investigación que hemos aplicado, en cierto sentido nuevo, el aporte de nuestro trabajo puede resumirse en los siguientes puntos:

1. La constatación experimental de que los significados de las palabras evolucionan en la infancia y la determinación de las etapas principales de su evolución.
2. El descubrimiento de la singular vía de desarrollo de los conceptos científicos del niño en comparación con el desarrollo de sus conceptos espontáneos y el esclarecimiento de las leyes básicas de este desarrollo.
3. El descubrimiento de la naturaleza psicológica del habla escrita como función independiente del habla y su relación con el pensamiento.
4. El descubrimiento experimental de la naturaleza psicológica del habla interna y de su relación con el pensamiento.

Al enumerar los resultados de nuestra investigación, hacíamos ante todo referencia a lo que pueden aportar al estudio general sobre el pensamiento y el habla tanto estos nuevos datos psicológicos, constatados experimentalmente, como las hipótesis de trabajo y las generalizaciones teóricas que inevitablemente surgen durante el proceso de interpretación, explicación y comprensión de estos. No corresponde ni es deber del autor, naturalmente, valorar la relevancia y la validez de estos datos y estas teorías. Eso es asunto de la crítica y de los lectores.

El presente libro es el resultado de casi diez años de ininterrumpido trabajo del autor y sus colaboradores en la investigación del pensamiento y el habla. Cuando comenzó este trabajo, no solo no teníamos claros sus resultados finales, sino tampoco muchos interrogantes que fueron surgiendo durante el desarrollo de la investigación. Por eso en el curso del trabajo nos fue necesario reiteradamente repasar las proposiciones planteadas inicialmente, descartar y eliminar

las erróneas, reconstruir y profundizar otras, y, finalmente, elaborar y escribir completamente de nuevo algunas partes. Con todo, la línea principal de nuestra investigación ha seguido rigurosamente la dirección tomada desde el principio, y en el presente libro hemos intentado hacer explícito mucho de lo que en otros de nuestros trabajos previos quedaba implícito y eliminar, a su vez, mucho de lo que antes nos parecía correcto y ha demostrado ser falso.

Algunos capítulos del libro han sido utilizados por nosotros previamente en otros trabajos y publicados como apuntes para uno de los cursos de educación a distancia (capítulo quinto). Otros capítulos han sido publicados en calidad de informes o bien de prefacios a trabajos de autores a cuya crítica estaban dedicados (capítulos segundo y cuarto). Los capítulos restantes, como todo el libro en su conjunto, se publican por primera vez.

Somos plenamente conscientes de la inevitable imperfección de este primer paso en la nueva dirección que hemos intentado seguir con el presente trabajo, pero vemos su justificación en el hecho de que este paso, según nuestra convicción, constituye, en comparación con el estado del problema en la psicología al momento de comenzar nuestro trabajo, un avance en la investigación del pensamiento y el habla que, al poner de manifiesto la crucial importancia de este problema para toda la psicología humana, conduce directamente a una nueva teoría psicológica de la conciencia. Por lo demás, trataremos este problema solo en unas pocas palabras al final de nuestro trabajo y detendremos la investigación junto a su mismo umbral.

CAPÍTULO PRIMERO

EL PROBLEMA Y EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

EL problema del pensamiento y el habla pertenece a uno de los ámbitos de la psicología en los cuales la cuestión de la relación entre las diferentes funciones psicológicas y entre los diversos tipos de actividad de la conciencia ocupa un lugar central. El aspecto principal de todo este problema es, por supuesto, la relación entre el pensamiento y la palabra. Todas las demás cuestiones vinculadas con este problema son de algún modo secundarias y están lógicamente subordinadas a esta primera y fundamental, sin cuya resolución es imposible incluso la correcta formulación de cada una de las cuestiones subsiguientes, más específicas aún. A su vez, precisamente el problema de los vínculos y relaciones interfuncionales, por extraño que parezca, es prácticamente nuevo y no ha sido abordado por la psicología contemporánea.

Si bien el problema del pensamiento y el habla es tan antiguo como la misma psicología, la relación específica entre pensamiento y palabra ha sido el aspecto menos estudiado y el de más difícil comprensión. El análisis atomista y funcional, que predominó en la psicología durante los últimos diez años, condujo a considerar las distintas funciones psíquicas en forma aislada, y a la elaboración de un método de trabajo destinado al estudio de los diversos procesos psíquicos separados y aislados; de tal modo, el problema de la relación entre las funciones, así como la cuestión de su organización en la estructura general de la conciencia, ha quedado constantemente fuera del campo de observación de los investigadores.

Que la conciencia constituye un todo único y que sus distintas funciones actúan relacionadamente entre sí, conformando una unidad indivisible, es una idea que no tiene nada de particularmente nuevo para la psicología contemporánea. Pero la unidad de la conciencia y la relación entre sus distintas funciones, si bien eran habitualmente postuladas por la psicología, no constituían sin embargo un objeto de estudio. Además, al tomar la unidad funcional de la conciencia como un mero postulado, la psicología colocaba en la base de sus investigaciones un fundamento absolutamente falso, tácitamente reconocido por todos pero nunca manifestado, que llevaba a considerar las relaciones interfuncionales como inalterables y constantes, suponiendo así que la percepción estaba siempre y de idéntico modo vinculada a la atención; la memoria, también siempre y de idéntico modo, a la percepción; el pensamiento a la memoria, etc. De esto, por supuesto, se infería que las relaciones entre funciones podían ignorarse por ser constantes y, así como se quita del paréntesis un común multiplicador, no tomarse en cuenta en las operaciones que se hacen con las distintas funciones aisladas. Debido a esto el problema de las interrelaciones, como ha sido dicho, es el menos estudiado en toda la psicología moderna.

Esto no podía dejar de repercutir, y muy gravemente, en el problema del pensamiento y el habla. Si se repasa rápidamente la historia del estudio de este problema, resulta fácil convencerse de que el punto crucial, el de la relación del pensamiento con la palabra, escapó permanentemente a la atención de los investigadores, y que el centro de gravedad de todo el problema se deslizó hacia otros puntos, confundiéndose con otras cuestiones.

Si intentamos formular en pocas palabras los resultados de los trabajos anteriores sobre el pensamiento y el habla en psicología, es posible decir que todas las soluciones propuestas por distintos investigadores oscilaron siempre –desde los tiempos antiguos hasta nuestros días– entre dos posiciones extremas: entre la identificación o total fusión del pensamiento y la pa-

labra y entre la más absoluta y metafísica disociación y separación de ambos. Los diversos estudios sobre el pensamiento y el habla han girado siempre dentro de este círculo vicioso, del cual no se ha encontrado una salida hasta este momento; o bien expresan uno de estos extremos en su forma pura, o bien los reúnen en sus construcciones teóricas, intentando ocupar un punto intermedio entre ellos, pero no obstante siguen moviéndose aún en torno al eje dispuesto entre ambos polos. La identidad de pensamiento y habla es una idea muy extendida; llega hasta la lingüística psicológica, para la cual el pensamiento es «habla sin sonido», y llega hasta los psicólogos y reflexólogos americanos contemporáneos, que consideran el pensamiento como «un reflejo inhibido, no manifiesto en su parte motriz». Naturalmente, todos los estudios que siguen esta línea, por la esencia misma de su concepción sobre la naturaleza del pensamiento y el habla, se han encontrado ante la imposibilidad no solo de resolver, sino incluso de plantear la pregunta sobre la relación del pensamiento con la palabra. Si el pensamiento y la palabra coinciden, si son lo mismo, no puede surgir entre ellos ninguna relación, y mucho menos puede esta constituirse en objeto de estudio, como no puede tampoco serlo (hasta resulta imposible imaginarlo) la relación de una cosa consigo misma. Aquel que identifica el pensamiento y el habla se cierra a sí mismo el camino para el planteamiento de la cuestión sobre su relación, y convierte prematuramente este problema en irresoluble. El problema no se resuelve, simplemente se lo elude.

A primera vista puede parece que los estudios más próximos al extremo opuesto, apoyados en la idea de que el pensamiento y el habla son independientes entre sí, se encuentran en una posición más favorable en relación con la cuestión que nos interesa. Aquellos que consideran el habla como manifestación externa del pensamiento, como su revestimiento, que se empeñan, al igual que los representantes de la escuela de Würzburg, en liberar al pensamiento de todo elemento sensitivo, incluyendo la palabra, y que conciben la relación entre

pensamiento y palabra como vínculo puramente externo, no solo efectivamente plantean el problema, sino que a su modo intentan resolverlo. Pero tales intentos, propuestos por las más diversas corrientes psicológicas, no se encuentran jamás en situación de resolver o de plantear debidamente la cuestión, y si bien no la esquivan, como hacen los investigadores del primer grupo, cortan el nudo del problema en lugar de desatarlo. Descomponiendo el pensamiento discursivo en los elementos que lo componen, pensamiento y palabra, y luego aislándolos, estos investigadores tratan de estudiar las propiedades puras del pensamiento independientemente del habla, y las del habla independientemente del pensamiento, y conciben la relación entre uno y otro como una dependencia puramente externa y mecánica entre dos procesos diferentes.

Como ejemplo podrían señalarse los intentos de un especialista contemporáneo por estudiar el vínculo y la interacción de ambos procesos valiéndose de este método de disgregación de los elementos del pensamiento discursivo. La conclusión a la que se llega en esta investigación es que los procesos que movilizan el habla desempeñan un papel importante para facilitar una mayor fluidez del pensamiento. Ayudan a los procesos de comprensión de tal modo que, ante un material verbal complejo y problemático, el habla interna realiza el trabajo que contribuye a una mejor asimilación y unificación de los contenidos. Además, estos mismos procesos cognitivos, tomados como forma de actividad, se ven beneficiados si a ellos se une el habla interna, que ayuda a reconocer, a incorporar y a distinguir lo importante y lo secundario durante el ejercicio reflexivo. Finalmente, el habla interna es un factor que favorece la transición del pensamiento al habla en voz alta.

Mencionamos este ejemplo solo para mostrar cómo al descomponer el pensamiento discursivo en sus elementos constitutivos, tomándolo como una formación psicológica única, al investigador no le queda luego otra cosa que hallar entre estos procesos elementales una correlación puramente externa, como si se tratara de dos ámbitos diferentes de acti-

vidad no vinculados internamente entre sí. Esa posición más favorable en la que parecen encontrarse los investigadores del segundo grupo consiste en que para ellos siempre y en todo caso es posible el planteamiento de la pregunta sobre la relación entre el pensamiento y el habla. En esto reside su ventaja. Pero su debilidad consiste en que el modo mismo de plantear el problema es erróneo y excluye toda posibilidad de una solución correcta, ya que el método que aplican, el de la descomposición del todo en elementos, torna imposible el estudio de las relaciones internas entre el pensamiento y la palabra. Por lo tanto, el problema radica en el método de investigación, y nos parece que desde el mismo momento en que se plantea la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y el habla es imprescindible aclarar previamente qué métodos deben ser aplicados en la investigación de este problema para garantizar su exitosa resolución.

Creemos que corresponde distinguir entre dos géneros de análisis utilizados en la psicología. La investigación de cualquier formación psicológica supone necesariamente un análisis. Sin embargo, tal análisis puede tener en principio dos formas diferentes; una de ellas, nos parece, es la culpable de todos los fracasos que han sufrido los investigadores en sus intentos por resolver este antiguo problema, y la otra es la única que puede ofrecer un punto de partida confiable para dar aunque sea solo un primer paso en dirección a su resolución.

El primer método de análisis puede ser denominado descomposición de los conjuntos psicológicos complejos en sus elementos. Podría comparárselo con el análisis químico del agua, que la separa en hidrógeno y oxígeno. El rasgo esencial de este análisis es que en sus resultados obtiene como producto elementos que son diferentes al conjunto analizado, cada uno de los cuales no contiene en sí las propiedades inherentes al conjunto como un todo, y a su vez revela una serie de propiedades que estando en conjunto no eran observables. Al investigador que, deseando resolver el problema del pensamiento y el habla, lo descompone en habla y pensamiento, le ocurre

lo mismo que le ocurriría a cualquier persona que en la búsqueda de una explicación científica de alguna propiedad del agua –por ejemplo, por qué el agua apaga el fuego o por qué puede aplicarse a ella el principio de Arquímedes– recurriera a la descomposición del agua en oxígeno e hidrógeno como medio para explicar estas propiedades. Con sorpresa descubriría que el mismo hidrógeno arde, y que el oxígeno mantiene la combustión, y nunca osaría inferir de estas propiedades de los elementos las propiedades inherentes al conjunto. Del mismo modo la psicología que descompone el pensamiento discursivo en elementos aislados buscando una explicación de sus propiedades esenciales, inherentes a él precisamente como un todo, en vano busca luego en tales elementos la unidad propia del conjunto. Durante el proceso de análisis las propiedades del conjunto desaparecen, y al investigador no le quedará otra salida que buscar una interacción mecánica y externa entre los elementos aislados para así reconstruir por una vía puramente especulativa aquellas propiedades del todo sujetas a explicación que desaparecieron en el curso de la investigación.

De hecho, este tipo de análisis, en el que obtenemos productos que han perdido las propiedades del todo, no puede ser llamado análisis en el sentido propio de la palabra. Más bien, tenemos razones suficientes como para considerarlo un método de conocimiento incompatible con el análisis y en cierto sentido opuesto a él. La fórmula química del agua, que se refiere por igual a todas sus propiedades, es aplicable en la misma medida al agua del océano Pacífico y a una gota de lluvia. Por eso, la descomposición del agua en sus elementos no puede ser el camino que nos conduzca a la explicación de sus propiedades concretas. Se trata más bien de una generalización que de un análisis, es decir, de una división en el propio sentido de la palabra. Así, un análisis de este tipo, aplicado a las formaciones psicológicas integrales, no es capaz de explicar toda la diversidad concreta ni la especificidad de las relaciones entre la palabra y el pensamiento que encontramos cotidianamente en nuestros estudios sobre el desarrollo

del pensamiento discursivo en la infancia y sobre sus distintos modos de funcionamiento.

Por su propia esencia, este tipo de análisis se convierte en lo contrario, y en vez de conducirnos a la explicación de las propiedades concretas y específicas del conjunto estudiado, eleva a este a un plano más general, en el cual solo es capaz de explicarnos aquello concerniente al habla y al pensamiento en su más abstracta universalidad, excluyendo la posibilidad de establecer las regularidades concretas que nos interesan. Más aún, el carácter poco sistemático de este tipo de análisis aplicado por la psicología nos lleva a cometer graves errores, al ignorar la unidad e integridad del proceso estudiado y al sustituir las relaciones intrínsecas a la unidad con relaciones mecánicas externas entre dos procesos distintos y ajenos entre sí. En ningún otro lugar los resultados de estos análisis expresaron con tal evidencia su deficiencia como justamente en el ámbito de los estudios sobre el pensamiento y el habla. Incluso la palabra, unidad de sonido y significado que contiene en sí, al igual que una célula, las propiedades fundamentales inherentes al conjunto del pensamiento discursivo en su aspecto más simple, es en este tipo de análisis fraccionada en dos partes, entre las cuales el investigador se esfuerza luego por establecer un vínculo asociativo externo y mecánico.

Uno de los más importantes representantes de la moderna psicología afirma que, en la palabra, el sonido y el significado no están en absoluto vinculados entre sí. Ambos elementos están reunidos en el signo, pero viven en él completamente separados. Por eso no es sorprendente que semejante concepción haya dado lugar a los más penosos resultados para el estudio de los aspectos fonéticos y semánticos de la lengua. El sonido, separado del pensamiento, perdería precisamente aquellas propiedades específicas que lo hacen un sonido del habla humana y lo distinguen de todos los demás sonidos existentes en la naturaleza. Por eso, en un sonido privado de sentido resta estudiar solo sus propiedades físicas y psíquicas, o sea, no lo específico de él, sino lo que tiene en común con

todos los demás sonidos que existen en la naturaleza y, por consiguiente, este estudio no podría explicar por qué tal sonido, que posee tales y cuales propiedades físicas y psíquicas, es un sonido del habla humana y qué lo convierte en tal. Del mismo modo, el significado separado del aspecto sonoro de la palabra se transformaría en una pura representación, en un acto puro del pensamiento, que debería estudiarse en forma aislada como un concepto que se desarrolla y vive independientemente de su sostén material. La ineficacia de la semántica y de la fonética clásicas está en gran medida determinada por esta división entre el sonido y el significado, por la descomposición de la palabra en elementos separados.

También en psicología se ha estudiado el desarrollo del habla infantil desagregándola en sus aspectos sonoros y fonéticos y en su aspecto semántico. Si hacemos un detallado examen de la historia de la fonética infantil, por un lado encontraremos que resulta absolutamente incapaz de comprender, aunque sea en su forma más elemental, los problemas hasta aquí presentados; por el otro, el estudio del significado de la palabra en la infancia ha conducido a los investigadores a la elaboración de una historia autónoma e independiente del pensamiento infantil, sin relación alguna con la historia fonética de la lengua del niño.

Nos parece que el punto de inflexión en los estudios sobre el pensamiento y el habla radica, pues, en el cambio de este análisis por uno de otro género. Este último podría ser definido como un análisis que divide la compleja unidad del conjunto en unidades. Por unidad entendemos aquel producto surgido del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene en sí todas las propiedades fundamentales inherentes al conjunto y representa una parte viva e indivisible de este. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de las moléculas y de los movimientos moleculares lo que constituye la clave para la explicación de las propiedades del agua. De la misma manera, la célula viva, que conserva todas las propiedades básicas de

la vida del organismo, constituye la verdadera unidad del análisis biológico.

Para la psicología que desee estudiar las unidades complejas es imprescindible comprender esto. Debe cambiar los métodos de análisis de elementos por el método de análisis de unidades. Debe encontrar estas unidades indivisibles que conservan las propiedades inherentes al todo como unidad, unidades en las que las propiedades se presentan de forma opuesta, y, con ayuda de este análisis, intentar resolver las cuestiones concretas que se nos plantean.

¿Cuál es esa unidad indivisible que contiene en sí las propiedades inherentes al pensamiento discursivo como un todo? Creemos que tal unidad puede ser encontrada en el aspecto interno de la palabra, esto es, en su *significado*.

Hasta ahora, este aspecto interior de la palabra no ha sido examinado en ninguna investigación. El significado de la palabra se disolvía en el mar de todas las demás representaciones de nuestra conciencia o de todos los demás actos de nuestro pensamiento, al igual que el sonido, separado del significado, se disolvía en el mar de todos los demás sonidos existentes en la naturaleza. Así como en relación con el sonido del habla humana la psicología contemporánea no puede decir qué es lo específico de este en cuanto tal, en el estudio del significado verbal la psicología no puede decir qué distingue a este de las demás representaciones y pensamientos de nuestra conciencia.

Así eran las cosas en la psicología asociacionista, y así son en la psicología guestáltica[2] contemporánea. En la palabra siempre reconocíamos solamente una de sus facetas, la externa, de cara hacia nosotros. La otra, la faceta interna, su significado, ha permanecido y permanece hasta hoy, como la otra cara de la luna, inexplorada y desconocida. Ahora bien, era en esta

---

2. Vigotski se refiere a la psicología guestáltica como psicología estructural, *struktúrnaia psijologuia*. (N. del T.)

faceta interna donde justamente se escondía la posibilidad de resolver los problemas que nos interesan acerca de la relación entre el pensamiento y el habla, pues es precisamente en el significado de la palabra donde se encuentra la unidad a la cual llamamos pensamiento discursivo.

Para aclarar esto diremos algunas pocas palabras acerca del modo de comprender la naturaleza psicológica del significado de la palabra. Como veremos en el transcurso de nuestra investigación, ni la psicología asociacionista ni la guestáltica dan una respuesta mínimamente satisfactoria a la cuestión de la naturaleza del significado de la palabra. Por otro lado, las investigaciones experimentales expuestas más abajo, así como su análisis teórico, demuestran que el rasgo esencial que determina la naturaleza interna del significado de la palabra no se halla donde habitualmente se lo ha buscado.

La palabra siempre se refiere no solo a un objeto aislado, sino a todo un grupo o a toda una clase de objetos. En virtud de esto, cada palabra es una generalización encubierta; cualquier palabra ya generaliza, y desde el punto de vista psicológico el significado de una palabra es ante todo una generalización. Pero una generalización, como fácilmente podemos ver, es un extraordinario acto verbal del pensamiento, que refleja la realidad de un modo completamente diferente de como lo hacen las sensaciones y percepciones inmediatas.

Cuando se afirma que hay un salto dialéctico no solamente desde la materia inanimada hacia la sensación, sino también desde la sensación al pensamiento, con eso se está queriendo decir que el pensamiento refleja la realidad en la conciencia de una manera cualitativamente distinta que las sensaciones inmediatas. Por lo visto, hay sólidas razones para suponer que tal diferencia cualitativa entre la sensación y el pensamiento está dada central y fundamentalmente por la presencia de un reflejo generalizado de la realidad. En función de esto podemos concluir que el significado de una palabra, con la generalización implícita que lleva, es un acto de pensamiento en el sentido propio del término. Al mismo tiempo, el significado

es una parte inseparable de la palabra como tal, y pertenece tanto al dominio del habla como al dominio del pensamiento. Una palabra sin significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Una palabra privada de significado no pertenece más al dominio del habla. Por eso el significado, por su naturaleza, puede ser observado en idéntica medida como un fenómeno del habla y como un fenómeno del pensamiento. Sobre el significado de una palabra no puede hablarse tan libremente como lo hacíamos en relación con sus elementos tomados por separado. ¿Qué es el significado? ¿Pertenece al habla o al pensamiento? Es habla y pensamiento a la vez, porque es la unidad del pensamiento discursivo. Si esto es así, entonces es evidente que el método de investigación del problema que nos interesa no puede ser otro que el del análisis semántico, método de análisis centrado en los aspectos del habla que se refieren al sentido, método de estudio del significado verbal. Tenemos motivos para creer que por esta vía estaremos en condiciones de alcanzar una respuesta directa a las preguntas que nos interesan acerca de la relación entre el pensamiento y el habla, pues esta misma relación está contenida en la unidad que seleccionamos; estudiando el desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad, podremos conocer muchos aspectos que nos aclararán la relación entre el pensamiento y el habla y la naturaleza del pensamiento discursivo.

Los métodos que pensamos aplicar al estudio de las relaciones entre el pensamiento y el habla tienen la ventaja de que permiten combinar todas las características propias del análisis con la posibilidad de estudiar en forma sintética las propiedades inherentes a cualquier unidad compleja. Podemos ver mejor esto tomando como ejemplo otro aspecto del problema que nos interesa, que hasta ahora siempre ha permanecido en la sombra. La función primaria del habla es la comunicativa. El habla es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión. Esta función del habla también ha sido habitualmente desagregada en elementos, separada de la función intelectual, y ambas funciones se atribuían al habla

como si fueran paralelas e independientes una de la otra. Se consideraba que el habla reunía en sí las funciones de comunicación y las funciones de pensamiento; pero qué relación existe entre ambas funciones, qué es lo que determina la presencia de ambas funciones en el habla, cómo se desarrollan y cómo ambas están estructuralmente ligadas, todo esto permanecía y permanece hasta hoy sin investigar.

Sin embargo, el significado de la palabra es tanto una unidad de estas dos funciones del habla como una unidad del pensamiento. Que la comunicación directa e inmediata entre las personas no es posible constituye, por cierto, un axioma para la psicología científica. Sabido es también que sin la mediación del habla o de cualquier otro sistema de signos o medios de expresión, la comunicación es de un tipo muy primitivo y limitado, como ocurre en el mundo animal. En verdad, este tipo de comunicación con ayuda de movimientos expresivos no merece el nombre de comunicación, sino que más bien debe ser llamada *contagio*. Un ánsar asustado que percibe peligro y con un grito levanta a toda la bandada, no comunica a esta lo que vio, sino que más bien le contagia su susto.

La comunicación fundada sobre un entendimiento racional y una transmisión intencional del pensamiento y de las vivencias exige indispensablemente un determinado sistema mediador, cuyo prototipo fue, es y será el habla humana, surgida de la necesidad de comunicación en el proceso de trabajo. Hasta hace poco, la psicología, de acuerdo con la opinión predominante, presentaba el asunto bajo un aspecto excesivamente sencillo. Suponía que el medio de comunicación estaba dado por el signo, la palabra y el sonido. Este error derivaba del incorrecto empleo del análisis aplicado para resolver el problema del habla, que la descomponía en sus elementos.

Se consideraba que, en la comunicación, la palabra constituía más bien solo el aspecto externo del habla; al mismo tiempo, se suponía que el sonido era capaz por sí mismo de asociarse a cualquier vivencia, a cualquier contenido de la vida psíquica, y en virtud de esto servía para transmitir y comunicar este contenido o aquella vivencia a otras personas. No obstante, un

estudio más cuidadoso del desarrollo de la comunicación y de los procesos de comprensión en la infancia llevó a los investigadores a conclusiones completamente diferentes. Determinaron que así como la comunicación es imposible sin signos, es también imposible sin significado. Para transmitir cualquier vivencia o cualquier contenido de la conciencia a otras personas no hay otro camino que relacionarlos con alguna clase o grupo de fenómenos conocidos, y esto, como ya sabemos, exige sin falta una generalización. De esta manera, resulta que la comunicación supone necesariamente una generalización y un desarrollo del significado de las palabras, es decir, la generalización se hace posible en el desarrollo de la comunicación. Así, las formas más altas de comunicación psicológica inherentes al hombre solo son posibles gracias a que este, con la ayuda del pensamiento, refleja la realidad de modo generalizado.

En la esfera de la conciencia instintiva, en la que predominan la percepción y el afecto, sólo es posible el contagio, pero no la comprensión y la comunicación en el propio sentido de la palabra. Edward Sapir ha explicado esto brillantemente en sus trabajos sobre psicología del lenguaje. «El lenguaje elemental –dice él– debe estar vinculado con un grupo completo, con una determinada clase de nuestra experiencia. El mundo de la experiencia debe estar extraordinariamente simplificado y generalizado para que sea posible simbolizarlo. Solo así resulta posible la comunicación, ya que la experiencia aislada vive en una conciencia individual y, estrictamente hablando, no es comunicable. Para que sea comunicable debe relacionarse con una determinada clase que, por un acuerdo implícito, la sociedad considere como una unidad.» Por eso Sapir considera el significado de la palabra no como símbolo de una percepción aislada, sino como símbolo de un concepto.[3]

---

3. Este párrafo fue suprimido por las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. Vigotski no cita la fuente, que corresponde al libro de Edward Sapir, *Language. An introduction to the Study of Speech*, escrito en 1921 (no sabemos si utilizó la versión inglesa o alguna traducción rusa).

En efecto, basta recurrir a cualquier ejemplo para convencerse de esta relación entre las dos funciones fundamentales del habla, la comunicación y la generalización. Quiero decirle a alguien que tengo frío. Puedo darle a entender esto mediante una serie de movimientos expresivos, pero el verdadero entendimiento y la comunicación tendrá lugar solo cuando yo sepa generalizar y nombrar aquello que siento, o sea, relacionar mi experiencia del frío con una clase de estados conocida por mi interlocutor. Por eso los niños que aún no poseen un determinado nivel de generalización no pueden transmitir una cosa en su totalidad.

No se trata aquí de la ausencia de las palabras y de los sonidos, sino de la falta de sus correspondientes conceptos y generalizaciones, sin los cuales el entendimiento es imposible. Como dice Tolstói, casi siempre lo que no se entiende no es la palabra, sino el concepto expresado por la palabra (1903, p. 143). La palabra casi siempre está disponible cuando está listo el concepto. Por eso hay sólidos fundamentos para considerar el significado de una palabra no solo como la unidad del pensamiento y el habla, sino también como la unidad de generalización y comunicación, de pensamiento y comunicación.

La cita es un tanto imprecisa, por lo que la reproducimos aquí en su forma correcta: «El mundo de nuestras experiencias necesita ser simplificado y generalizado enormemente para que sea posible llevar a cabo un inventario simbólico de todas nuestras experiencias de cosas y relaciones; y ese inventario es indispensable si queremos comunicar ideas. Los elementos del lenguaje, los símbolos rotuladores de nuestras experiencias tienen que asociarse, pues, con grupos enteros, con clases bien definidas de experiencia, y no propiamente con las experiencias aisladas en sí mismas. Solo de esa manera es posible la comunicación, pues la experiencia aislada no radica más que en una conciencia individual y, hablando en términos estrictos, es incomunicable. Para que sea comunicada, necesita relacionarse con una categoría que la comunidad acepte tácitamente como una identidad» (trad. esp.: *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, Madrid: FCE, 1991, p. 19). Curiosamente, la última frase del párrafo no ha sido restablecida por las ediciones rusas actuales. (N. del T.)

La importancia que tiene plantear de este modo la cuestión para todos los problemas concernientes a la génesis del pensamiento y el habla es invalorable. Consiste sobre todo en que solo mediante este planteamiento se hace posible por vez primera un análisis genético-causal del pensamiento y el habla. Comenzaremos a entender el verdadero vínculo existente entre el desarrollo del pensamiento y el desarrollo social del niño solamente cuando aprendamos a ver la unidad de comunicación y generalización. Ambos problemas, la relación del pensamiento con la palabra y la relación de la generalización con la comunicación, aparecen como la cuestión central a cuya resolución están consagradas nuestras investigaciones.

Quisiéramos, sin embargo, para ampliar las perspectivas de nuestra investigación, indicar aún algunos aspectos del problema del pensamiento y el habla que lamentablemente no pudimos incluir como objeto directo e inmediato de estudio en el presente trabajo pero que, naturalmente, se ponen al descubierto con él y le confieren su auténtica importancia.

En primer lugar, quisiéramos plantear aquí una cuestión que hemos dejado a un lado y que se impone por sí misma cuando se trata de la problemática de todo estudio sobre el pensamiento y el habla: la relación del aspecto fonético de la palabra con su significado. Creemos que estos avances que observamos en la lingüística están directamente vinculados con el cambio de los métodos de análisis en la psicología del lenguaje. Por eso nos detendremos brevemente en esta cuestión, ya que nos permitirá, por un lado, explicar mejor el método de análisis que defendemos, y por el otro, abrir una de las perspectivas más importantes para la investigación futura.

La lingüística tradicional examinaba, como hemos mencionado, el aspecto fonético del habla como un elemento absolutamente independiente del aspecto semántico. De la unión de estos dos elementos luego se formaba el habla. En función de esto, el sonido aislado se consideraba la unidad del aspecto fonético del habla; pero el sonido, separado del pensamiento, pierde todo lo que hace de él un sonido del habla humana, y lo

coloca en la serie de todos los demás sonidos. Por eso la fonética tradicional estaba orientada preferentemente a la acústica y a la fisiología, y no, en cambio, a la psicología del lenguaje; y por eso la psicología del lenguaje era completamente incapaz de resolver esta cuestión.

¿Cuál es la esencia de los sonidos del habla humana? ¿Qué diferencia a estos de todos los restantes sonidos de la naturaleza?

Como señala correctamente la moderna corriente fonológica en lingüística, que ha tenido una amplia repercusión en psicología, la característica esencial de los sonidos del habla humana es que este sonido, que porta una función determinada de signo,[4] está relacionado con un significado, pero por sí mismo el sonido como tal, sin significado, no es realmente una unidad que vincule los aspectos del habla. De esta manera, la unidad de habla no es el sonido aislado, sino el fonema, es decir, la unidad fonológica indivisible que conserva las propiedades fundamentales del aspecto sonoro del habla en su función significativa. En cuanto un sonido deja de ser significativo y se separa del aspecto sonoro del habla, pierde todas las propiedades inherentes al habla humana. Por tal razón, solo puede resultar fecundo para la psicología y la lingüística aquel estudio que se vale del método de desagregación del habla en unidades que mantienen sus propiedades sonoras y semánticas.

No vamos a exponer aquí los logros concretos que alcanzarían la lingüística y la psicología aplicando este método. Solo diremos que tales logros aparecen ante nuestros ojos como la mejor prueba de la utilidad de este método, que es exactamente el mismo que aplicamos en la presente investigación y que contraponemos al análisis de los elementos aislados.

Los beneficios de este método pueden ser probados y mostrados en toda una serie de temas directa o indirectamen-

---

4. En la edición de 1934 esta oración dice: «... que porta una función determinada de sonido...»; ya en la edición soviética de 1956 se corrigió este error. (N. del T.)

te vinculados al problema del pensamiento y el habla que forman parte de su dominio o son próximos a él. Solamente mencionamos el conjunto general de estos temas ya que, como dijimos, permite ampliar las perspectivas de nuestras futuras investigaciones y, consecuentemente, aclarar su importancia en el contexto de todo el problema. Se trata, por un lado, de las complejas relaciones entre el habla y el pensamiento, y, por el otro, de la conciencia en su conjunto y en sus aspectos aislados.

Si para la antigua psicología el problema de las relaciones interfuncionales era un terreno absolutamente inaccesible a la investigación, ahora, por el contrario, está abierto para los investigadores que quieran aplicar el método de análisis de las unidades en reemplazo del método de análisis de los elementos.

La primera cuestión que surge cuando abordamos la relación entre el pensamiento y el habla y los demás aspectos de la conciencia es la del vínculo entre el intelecto y el afecto. Como es sabido, la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica. Así, el pensar se convierte inevitablemente en una corriente autónoma de pensamientos que se piensan a sí mismos, separada de toda la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa, y termina siendo o bien un epifenómeno innecesario que no puede modificar nada en la vida ni en el comportamiento de la persona, o bien una fuerza originaria que, de modo incomprensible, ejerce su influencia en la vida de la conciencia y de la personalidad.

Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra a sí mismo el camino para llegar a una explicación de sus causas, porque un análisis determinista del pensamiento supone necesariamente revelar los motivos que lo movilizan (las necesidades, los intereses, los impulsos, las tendencias) y que dirigen su movimiento en uno u otro sentido. Del mismo modo, quien separa el pensamiento del afecto ha tornado

imposible de antemano el estudio de la influencia inversa del pensamiento sobre el aspecto afectivo y volitivo de la vida psíquica, pues un examen determinista de esta excluye toda posibilidad, por un lado, de atribuir al pensamiento la fuerza mágica de determinar el comportamiento de la persona, y por el otro, de convertir al pensamiento en un apéndice del comportamiento, en su débil e inútil sombra.

El análisis que divide el conjunto complejo en unidades indica nuevamente el camino para la resolución de esta cuestión de vital importancia. Demuestra que existe un sistema semántico dinámico constituido por la unidad de los procesos afectivos e intelectuales. Muestra que cada idea contiene, en forma reelaborada, una relación afectiva de la persona hacia la realidad representada en tal idea. También permite descubrir el camino que va desde las necesidades e impulsos de una persona hacia una determinada orientación de su pensamiento y el movimiento opuesto, desde la dinámica del pensamiento hacia la del comportamiento y actividad concreta de la persona.

No nos detendremos en otros problemas, ya que, por un lado, no pudieron ser incorporados a nuestro trabajo como objeto directo de estudio, y, por el otro, serán abordados en el último capítulo del presente trabajo para discutir las perspectivas abiertas ante él. Diremos solamente que el método aplicado por nosotros permite no solo revelar la unidad interna entre el pensamiento y el habla, sino realizar fecundas investigaciones sobre la relación del pensamiento discursivo con la vida de la conciencia como un todo y con cada una de sus funciones principales.

Solo nos queda para concluir este primer capítulo trazar a grandes rasgos el programa de nuestra investigación. Nuestro trabajo es una investigación única sobre un problema extraordinariamente complejo, que necesariamente debía componerse de una serie de investigaciones parciales de carácter experimental, crítico y teórico. Comenzamos nuestro trabajo con el análisis crítico de la teoría del habla y del pensamiento que se presenta como la cima del pensamiento psicológico sobre esta

cuestión, y que es, al mismo tiempo, diametralmente opuesta al punto de vista teórico elegido por nosotros para abordar el problema. Esta primera investigación debe conducirnos a plantear todas las preguntas básicas y concretas acerca del pensamiento y el habla e insertarlas en el contexto de su verdadera importancia para la psicología moderna.

Investigar un problema como la relación entre el pensamiento y el habla significa a su vez entablar una rica disputa ideológica con las opiniones y concepciones teóricas opuestas.

La segunda parte de nuestra investigación está dedicada al análisis teórico de los principales datos obtenidos acerca del desarrollo del pensamiento y el habla en sus aspectos filogenéticos y ontogenéticos. Debemos señalar desde el comienzo el punto de partida en el desarrollo del pensamiento y el habla, ya que las representaciones incorrectas sobre las raíces genéticas del pensamiento y el habla son la causa más frecuente de los errores teóricos de los que abordan esta cuestión. El tema central de nuestra investigación es el estudio experimental del desarrollo de los conceptos en la infancia. La investigación se divide en dos partes: en primer lugar examinamos el desarrollo de los conceptos artificiales, creados experimentalmente, y en segundo lugar intentamos estudiar el desarrollo de los conceptos espontáneos del niño.

Finalmente, en la última parte de nuestro trabajo intentaremos someter a análisis, sobre la base de investigaciones teóricas y experimentales, la estructura y el funcionamiento del proceso completo del pensamiento discursivo.

Aquello que vincula todas estas investigaciones parciales es la idea de desarrollo, la cual tratamos de aplicar en primer lugar al análisis y al estudio del significado de la palabra como unidad de habla y pensamiento.

CAPÍTULO SEGUNDO

El problema del habla y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget

Estudio crítico

I

Las investigaciones de Piaget signaron toda una época en el desarrollo de los estudios sobre el habla y el pensamiento del niño, sobre su lógica y su concepción del mundo. Su significación es histórica.

Piaget fue el primero que, con ayuda del método clínico de investigación del habla y del pensamiento infantil, elaborado e incorporado a la ciencia por él mismo con inusual audacia, profundidad y amplitud, sometió a una investigación sistemática la singularidad de la lógica infantil desde una dimensión completamente novedosa. El mismo Piaget, al finalizar el segundo volumen de sus trabajos, clara y precisamente, mediante una simple comparación, señala la importancia del giro que él ha dado al estudio de los viejos problemas.

> Creemos, pues –dice él–, que llegará el día en que se pondrá al pensamiento del niño en el mismo plano, con respecto al pensamiento adulto, normal y civilizado, que la «mentalidad primitiva» definida por Lévy-Bruhl, que el pensamiento autista y simbólico descrito por Freud y por sus discípulos, y que la «conciencia mórbida», suponiendo que este concepto, debi-

do a Blondel, no se fusione algún día con el anterior (Piaget, 1992, p. 229).[5]

En efecto, la aparición de sus primeros trabajos puede ser con toda justicia comparada y equiparada, por la relevancia histórica que estos han tenido para el posterior desarrollo del pensamiento psicológico, con las fechas de publicación de *Les fonctions mentales dans les sociétés inferieurs* de Lévy-Bruhl, *La interpretación de los sueños* de Freud o *La conscience morbide* de Blondel.[6]

Más aún, entre estas publicaciones en diferentes campos de la psicología científica no solo hay un parecido externo, producto de su importancia histórica, sino un parentesco profundo, radical, interno: la relación fundamental entre las tendencias filosóficas y psicológicas contenidas y representadas en ellas. No en vano el propio Piaget se ha basado en gran medida en estos tres trabajos y en sus autores para realizar sus propias investigaciones y teorías.[7]

No podemos ahora detenernos a explicar detalladamente en qué consiste tal giro realizado por Piaget en sus investigaciones, giro que abrió nuevos caminos y perspectivas en el estudio del habla y el pensamiento en el niño. Esto ya ha sido magníficamente hecho en la introducción de Claparède a la edición francesa del libro.[8]

Mientras que –dice él– se ha hecho del problema de la mentalidad infantil un problema de *cantidad*, Piaget lo ha remitido a un problema de *cualidad*. Mientras se veían en los progresos de la

5. Este párrafo fue suprimido por las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. (N. del T.)

6. Este párrafo fue suprimido por las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. (N. del T.)

7. Este párrafo fue suprimido por las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. (N. del T.)

8. Se trata del libro de Jean Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923). (N. del T.)

> inteligencia infantil los resultados de un determinado número de adiciones y de sustracciones –acrecentamiento de experiencias nuevas y eliminación de determinados errores, fenómenos que la ciencia tenía por misión explicar–, hoy se comprueba que ese progreso se debe ante todo al hecho de que esta inteligencia cambia poco a poco de carácter (Piaget, 1983, p. 11).

Este nuevo modo de plantear el problema del pensamiento infantil como un problema cualitativo llevó a Piaget a lo que podríamos llamar, en contraposición a la tendencia anteriormente dominante, una caracterización positiva de la inteligencia infantil. Mientras que en la psicología tradicional el pensamiento infantil recibía habitualmente una caracterización negativa, constituida por la enumeración de aquellos defectos, faltas y deficiencias del pensamiento del niño que lo distinguen del pensamiento adulto, Piaget intentó indagar en la peculiaridad del pensamiento infantil desde sus aspectos positivos. Antes interesaba *aquello que no había en el niño*, aquello que le faltaba en comparación con el adulto, y se determinaban las peculiaridades del pensamiento infantil sosteniendo que el niño no está capacitado para el pensamiento abstracto, ni para la formación de conceptos, ni para asociar juicios, ni para la deducción, etc.

En las nuevas investigaciones, el centro de atención está puesto en *aquello que sí hay en el niño*, en las características distintivas y las propiedades que posee su pensamiento.

En realidad, eso nuevo y trascendente que ha realizado Piaget es hasta tal punto simple y común que, como otras tantas grandes cosas, puede ser expresado y caracterizado con una antigua y banal afirmación; Piaget cita las palabras de Rousseau: un niño no es un adulto pequeño y su inteligencia no es la inteligencia en pequeño de un adulto. Tras esta simple verdad, que Piaget corroboró por vía experimental, se esconde una idea también simple, la idea de desarrollo. Esta simple idea ilumina con una luz potente las numerosas y sustanciosas páginas de los trabajos de Piaget.

Sin embargo, la profunda crisis que atraviesa el pensamiento psicológico contemporáneo ha dejado también sus huellas en esta nueva corriente de investigación de los problemas de la lógica infantil. Como en las más notables y fecundas investigaciones psicológicas de la época, ha impreso en esta el sello de la dualidad. En este sentido, los estudios de Piaget pueden ser comparados con los trabajos de Freud, Blondel y Lévy-Bruhl que mencionamos más arriba.[9] Tanto unos como otros son hijos de la crisis que llega hasta los mismos cimientos de nuestra disciplina y que acompaña la transformación de la psicología en una ciencia en el más genuino y cabal sentido de la palabra. Tal crisis tiene su causa en que el material empírico de la ciencia se encuentra en franca contradicción con sus fundamentos metodológicos.

La crisis de la psicología es ante todo la crisis de sus postulados metodológicos. La esencia de esta crisis radica históricamente en la disputa entre las tendencias materialistas e idealistas, que se enfrentan en este campo del conocimiento con tal fuerza e ímpetu como en ninguna otra disciplina científica.

La situación histórica de nuestra ciencia es tal que, hablando con palabras de Brentano, «hay muchas psicologías, pero no existe una única psicología». Podríamos agregar que surgen muchas psicologías precisamente porque no hay una única y común. Esto significa que la ausencia de un sistema unificado que englobe y reúna todo el conocimiento psicológico conduce a que, en cualquier ámbito de la psicología, cada nuevo descubrimiento empírico que exceda el marco de una simple recolección de datos deba *forzosamente* crear su propia teoría y su propio sistema para la explicación y comprensión de los *hechos* y *vínculos* hallados, deba forzosamente crear su propia psicología, una más entre las tantas.

---

9. «... que mencionamos más arriba.» Esta parte de la frase, que hace referencia a los párrafos censurados, fue suprimida por las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. (N. del T.)

Así crearon su propia psicología Freud, Lévy-Bruhl y Blondel. La contradicción entre la base empírica de sus estudios y las construcciones teóricas edificadas sobre esa base, el carácter idealista de estos sistemas, que toma un matiz peculiar en cada uno de los autores, el dejo metafísico que en términos generales tienen sus elaboraciones teóricas, revelan de modo ineluctable y fatídico aquella dualidad que mencionábamos más arriba como signo inconfundible de esta crisis. Esta dualidad procede de que la ciencia, al dar un paso adelante en el ámbito de la recolección de material empírico, da dos pasos atrás en su interpretación y explicación teórica. La psicología moderna casi a cada paso ofrece el lamentable espectáculo de cómo los más nuevos e importantes descubrimientos, que son el orgullo y la última palabra de la ciencia, se hunden por completo en las concepciones precientíficas en las que los envuelven teorías y sistemas semimetafísicos creados *ad hoc*.

Piaget intenta escapar a este dualismo fatal valiéndose de un medio muy simple: atenerse al estrecho círculo de los hechos. No quiere saber otra cosa que la que le dicen los hechos. Deliberadamente evita las generalizaciones; más aún, evita exceder los límites de los problemas psicológicos y penetrar en los dominios contiguos de la lógica, la teoría del conocimiento y la historia de la filosofía. El empirismo puro le parece el terreno más sólido.

> Estas investigaciones –comenta Piaget sobre sus trabajos– son ante todo una recopilación de hechos y materiales. No hay un sistema definido de exposición: solo la unidad del método empleado vincula a los distintos capítulos de nuestro trabajo (Piaget, 1932, p. 64).

Esto es lo más valioso en los trabajos que ahora nos interesan. La obtención de nuevos hechos, la cultura científica del hecho psicológico, su análisis minucioso, la clasificación de los materiales, la capacidad de *escuchar* lo que ellos dicen, según expresión de Claparède, todo esto constituye sin dudas la fortaleza de las investigaciones de Piaget. Desde sus páginas

se desprenden un sinfín de datos nuevos, grandes y pequeños, de mayor o menor magnitud, que posibilitan nuevos conocimientos e incrementan los precedentes sobre la psicología del niño.

La obtención de nuevos y valiosos datos se debe ante todo al método incorporado por Piaget, el método clínico, cuya fuerza y originalidad lo han colocado en uno de los primeros lugares en la metodología de la investigación psicológica y lo han convertido en un medio insustituible para el estudio integral de las complejas estructuras del pensamiento infantil en sus modificaciones y desarrollo. Este método unifica las diversas investigaciones empíricas de Piaget y brinda unos cuadros clínicos coherentes, vivos y de altísimo valor sobre el pensamiento infantil.

Los nuevos datos y el nuevo método de análisis han creado una gran cantidad de nuevos problemas, la mayor parte de los cuales se le plantean por primera vez a la psicología, y los restantes, si bien no son nuevos, se le plantean bajo otra óptica. Podemos mencionar como ejemplos el problema de la gramática y de la lógica en el habla infantil, el problema del desarrollo de la introspección infantil y su importancia funcional en el desarrollo de las operaciones lógicas, el problema de la comprensión del pensamiento verbal entre los niños, etc.

Sin embargo, Piaget no ha podido escapar, al igual que los demás investigadores, a la crisis de la moderna psicología, que condena incluso a sus mejores representantes a aquella fatal dualidad. Alentó la esperanza de protegerse de la crisis tras un sólido y alto muro de hechos. Pero estos le cambiaron y lo traicionaron. Derivaron en problemas. A su vez, los problemas derivaron en una teoría que, aunque esté poco desarrollada y fundamentada, constituye, pese a los esfuerzos de Piaget por evitarla, una auténtica teoría. Sí, en sus libros hay una teoría. Esto es inevitable, es un sino.

> Sencillamente intentamos –dice Piaget– seguir paso a paso los hechos en el aspecto en que el experimento nos los pre-

sentaba. Sabemos, obviamente, que un experimento siempre se define por las hipótesis que le dieron lugar, pero por ahora nos limitamos solamente al examen de los hechos (Piaget, 1932, p. 64).

No obstante, quien *analiza* hechos inevitablemente lo hace a la luz de una u otra teoría.

Los datos están indisolublemente entretejidos con la filosofía, especialmente aquellos vinculados al desarrollo del pensamiento infantil, los cuales descubre, expone y analiza Piaget. Y quien quiera encontrar la clave de este rico acopio de hechos nuevos debe ante todo descubrir la *filosofía del hecho*, de su obtención e interpretación. Sin esto, los hechos permanecerán mudos y muertos.

Por eso, en el presente capítulo, dedicado al examen crítico de las investigaciones de Piaget, no vamos a detenernos en problemas aislados. Es necesario unificar y generalizar todos estos diversos problemas del pensamiento infantil, hallar su raíz común y distinguir en ellos lo esencial y principal.

Por esa razón nuestro camino debe ir en la dirección de una crítica de *la teoría y del sistema metodológico* que están en la base de esas investigaciones y para cuya comprensión y valoración buscamos la clave. El material empírico solo debe ocuparnos en tanto sostén de la teoría y concreción de la metodología de investigación.

Tal debe ser el rumbo de nuestra investigación crítica de los problemas del habla y el pensamiento del niño en los trabajos de Piaget.

Al lector que quiera abarcar de un solo vistazo toda la compleja estructura que sirve de base a las innumerables y sustanciales investigaciones de Piaget le resultará inútil el camino seguido por el propio autor al exponer el proceso y los resultados de sus investigaciones. Piaget, consciente e intencionadamente, evita la exposición sistemática. No teme las acusaciones de una insuficiente articulación del material, que para él es un puro estudio de hechos.

Advierte contra el prematuro intento de abarcar en un único sistema toda la diversidad de las particularidades empíricas concretas del pensamiento infantil. Según sus propias palabras, se abstiene por principio de una exposición demasiado sistemática y de cualquier generalización que exceda los límites de la psicología del niño. Está convencido de que, para los pedagogos y para todos aquellos cuya actividad exige un conocimiento preciso del niño, el análisis de los hechos es más importante que la teoría.

Solo sobre el mismo final de toda una serie de investigaciones, Piaget promete intentar una síntesis, sin la cual sus estudios serían una constante y mera exposición de hechos y un constante esfuerzo, a la vez, por tergiversarlos. De este modo, la característica distintiva del camino escogido por Piaget está dada por el intento de separar rigurosamente la teoría del análisis de los hechos, la síntesis de todo el material en su conjunto de la exposición de las distintas investigaciones concretas y, por último, la ambición de seguir paso a paso los hechos tal como se presentan en el experimento.

Como hemos dicho, no podemos seguir por este camino si queremos comprender de una sola mirada toda la estructura en conjunto y entender los principios que la determinan, las piedras angulares de su construcción. Debemos procurar encontrar, en toda esta cadena de hechos, el eslabón principal del que parten los nexos hacia los otros eslabones y que sostiene toda esta estructura en su conjunto.

En este sentido nos ayuda el mismo autor. Hacia el final del libro, en un breve resumen de su contenido, intenta realizar un examen general de todas las investigaciones, reducirlas a un determinado sistema, trazar un vínculo entre los distintos resultados empíricos hallados en ellas y unificar esta compleja diversidad de datos.

La primera cuestión que aquí surge es la que atañe a la relación objetiva entre todas las particularidades del pensamiento infantil establecidas en las investigaciones de Piaget.

¿Son acaso todas estas particularidades fenómenos aislados e independientes entre sí, sin una causa común, o componen una determinada estructura, un todo coherente, en cuya base reside un hecho central que las unifica? En estas investigaciones se aborda toda una serie de características propias del pensamiento infantil, por ejemplo el egocentrismo del habla y del pensamiento del niño, el realismo intelectual, el sincretismo, la incomprensión de las relaciones, la dificultad de comprensión, la incapacidad para la introspección a la edad infantil, etc.

Se trata de saber «si estos fenómenos constituyen un conjunto incoherente, es decir, se deben a causas ocasionales y fragmentarias, sin relaciones entre sí, o bien forman un conjunto coherente y definen así una lógica propia» (Piaget, 1992, p. 184). La respuesta afirmativa que el autor da a esta pregunta naturalmente lo obliga a pasar del dominio de los hechos al dominio de la teoría, revelando en qué medida el mismo análisis de los hechos (aunque en el orden de la exposición antecede a la formulación teórica) está en realidad determinado por dicha teoría.

¿En qué consiste este eslabón principal que reúne las distintas particularidades del pensamiento del niño? Consiste, según la teoría principal de Piaget, en el egocentrismo del pensamiento infantil. Este es el punto cardinal de todo el sistema, la piedra angular de toda su estructura.

«Hemos tratado –dice él– de remitir al egocentrismo la mayoría de los caracteres de la lógica del niño» (Piaget, 1992, p. 185). Todos estos rasgos forman un complejo que determina la lógica del niño, y en la base de este complejo se encuentra el carácter egocéntrico del pensamiento y de la actividad infantiles. Las restantes particularidades del pensamiento infantil derivan de esta principal, y junto con su afirmación o negación se fortalecen o debilitan los nexos con ayuda de los cuales la generalización teórica intenta comprender, interpretar y unificar en un todo único los distintos rasgos de la lógica infantil.

Por ejemplo, el autor dice con respecto a una de las características fundamentales del pensamiento del niño, el sincretismo, que es resultado directo del egocentrismo infantil (Piaget, 1992, p. 206).

De esta manera, lo que tenemos que examinar ante todo es en qué consiste este carácter egocéntrico del pensamiento infantil y en qué relación se halla con todas las demás características que constituyen, en conjunto, la singularidad propia del pensamiento del niño en comparación con el del adulto. Piaget define el egocentrismo como una forma de pensamiento de transición, intermedia, que se ubica, desde los puntos de vista genético, funcional y estructural, entre el pensamiento autista y el pensamiento racional dirigido. Este nivel transitorio es, de tal modo, el eslabón de enlace, una formación intermedia en el desarrollo del pensamiento.

Esta distinción entre pensamiento racional, o dirigido, y pensamiento no dirigido, al cual Bleuler propuso llamar pensamiento autista, Piaget la toma de la teoría psicoanalítica.

> El pensamiento dirigido –dice él– es consciente, es decir que persigue fines que están presentes en la mente del que piensa; es inteligente, es decir, adaptado a la realidad sobre la que pretende actuar; es susceptible de verdad y de error (verdad empírica o verdad lógica) y es comunicable por el lenguaje. El pensamiento autista es subconsciente, es decir que los fines que persigue o los problemas que se plantea no están presentes a la conciencia. No está adaptado a la realidad exterior, sino que se crea a sí mismo una realidad imaginaria o de sueño; tiende no a establecer verdades sino a satisfacer deseos, y permanece estrictamente individual sin ser en sí mismo comunicable por el lenguaje. En efecto, procede ante todo por imágenes, y para comunicarse debe recurrir a procedimientos indirectos, evocando por medio de mitos y de símbolos los sentimientos que lo guían (Piaget, 1983, pp. 44-45).[10]

10. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

La primera de estas formas, el pensamiento dirigido, es social. En la medida en que se desarrolla va paulatinamente sometiéndose a las leyes de la experiencia y de la lógica pura. El pensamiento autista, como indica su mismo nombre, es individual y se subordina a un conjunto de leyes especiales que no es necesario determinar ahora.

Entre estas dos formas extremas de pensamiento

> hay muchas variedades, teniendo en cuenta especialmente su grado de comunicabilidad. Esas variedades intermediarias deben, pues, obedecer a una lógica especial, intermediaria ella también entre la lógica del autismo y la de la inteligencia. Proponemos llamar *pensamiento egocéntrico* a la principal de estas formas intermediarias, es decir, al pensamiento que, como el de nuestros niños, busca la adaptación a la realidad pero sin comunicarse como tal. (Piaget, 1983, p. 46).

En otro lugar, Piaget formula aún más claramente esta situación relativa al carácter intermedio del pensamiento egocéntrico infantil:

> Por su estructura, todo pensamiento egocéntrico ocupa un lugar intermedio entre el pensamiento autista –que es «no dirigido», es decir, que flota al azar de los caprichos, como en la ensoñación– y la inteligencia «dirigida» (Piaget, 1983, p. 209).[11]

No solo la estructura, sino también la función de esta forma de pensamiento obliga a situarla en una serie genética entre el pensamiento autista y el real. Como ya se ha dicho más arriba, la función de este pensamiento consiste no tanto en la adaptación a la realidad cuanto en la satisfacción de las propias necesidades. Este pensamiento está en mayor medida dirigido a la satisfacción de deseos que a la realidad. Esto asemejaría el

11. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

pensamiento egocéntrico con el autista, pero al mismo tiempo hay rasgos sustanciales que los diferencian.

A esto se refieren aquellos aspectos funcionales que aproximan el pensamiento egocéntrico al pensamiento dirigido a la realidad propio del adulto, que lo llevan más allá de la lógica de la ensoñación, los sueños o las ilusiones.

> Hemos llamado *egocéntrico* al pensamiento del niño –dice Piaget–, queriendo indicar con este nombre que este pensamiento sigue siendo autista en su estructura, pero que sus intereses no apuntan ya solamente a la satisfacción orgánica o lúdica, como el autismo puro, sino ya a la adaptación intelectual, como el pensamiento adulto (Piaget, 1992, p. 188).

De este modo, y desde un punto de vista funcional, hay tantos rasgos que aproximan como apartan el pensamiento egocéntrico de las otras dos formas extremas de pensamiento. El examen de tales rasgos nuevamente nos conduce a una conclusión que es parte constitutiva de la hipótesis principal de Piaget: «el pensamiento del niño es más egocéntrico que el nuestro, y está a mitad de camino entre el "autismo" propiamente dicho y el pensamiento socializado» (Piaget, 1992, p. 191).

Cabe destacar desde el primer momento que en esta característica dual del pensamiento egocéntrico Piaget pone todo el tiempo más énfasis en aquellos rasgos que lo acercan al autismo que en los que lo distinguen. En uno de los párrafos finales de su libro señala con mucha elocuencia que «para el pensamiento egocéntrico el juego es, en suma, la ley suprema» (Piaget, 1992, p. 219).

Este énfasis en la afinidad entre el pensamiento egocéntrico y el autista se pone sobre todo de relieve en una de las manifestaciones esenciales de aquel, el sincretismo. Piaget considera el sincretismo y otros rasgos de la lógica infantil como resultado directo del egocentrismo. He aquí lo que afirma sobre esta característica casi central de la lógica infantil:

> Al leer nuestros resultados tal vez se llegue a creer que el pensamiento egocéntrico, que produce estos fenómenos

> de sincretismo, está más próximo al pensamiento autista y onírico que al lógico. Los hechos que acabamos de describir presentan, en efecto, varios aspectos que los acercan al sueño y a la ensoñación (Piaget, 1983, p. 153).

Pero aquí también Piaget se halla más inclinado a considerar el mecanismo del pensamiento sincrético como intermedio entre el pensamiento lógico y aquello que los psicoanalistas han denominado, con un término audaz, «simbolismo» de los sueños. Freud, como es sabido, demostró que hay dos funciones básicas que actúan en el surgimiento de las imágenes de los sueños: la condensación, que permite la fusión de distintas imágenes en una, y el desplazamiento, que adjudica los atributos de un objeto a otro.

Piaget, siguiendo a Hans Larsson, supone que «entre estas funciones de condensación y desplazamiento y las funciones de generalización (que es una especie de condensación) deben existir eslabones intermedios».[12] Vemos, de este modo, que no solo el egocentrismo, fundamento de la lógica infantil, sino también su manifestación más importante, el sincretismo, son considerados en la teoría de Piaget como formas intermedias transitorias «entre la lógica de los sueños y la lógica del pensamiento».

> El sincretismo –sostiene en otro lugar– por su mismo mecanismo es un eslabón intermedio entre el pensamiento autista y el lógico, como, por otra parte, lo son todas las otras manifestaciones del pensamiento egocéntrico.

Por esta última comparación es que nos hemos detenido en el ejemplo del sincretismo. Como vemos, lo que Piaget afirma en relación con el sincretismo lo hace extensivo a to-

---

12. La cita correcta es: «entre estas dos funciones [condensación y desplazamiento] y la de la generalización (que es una especie de condensación) y la abstracción (que es una especie de desplazamiento) deben darse todos los eslabones intermedios» (Piaget, 1983, p. 153). (N. del T.)

das las demás cualidades y manifestaciones del pensamiento egocéntrico infantil.

Para esclarecer la idea central de la teoría de Piaget sobre el carácter egocéntrico del pensamiento infantil aún quedan por delinear las relaciones ontogenéticas que el egocentrismo tiene con la lógica de los sueños y con el autismo, por un lado, y con la lógica del pensamiento racional por el otro. Hemos visto que, en las relaciones estructurales y funcionales, el pensamiento egocéntrico es considerado por Piaget como un eslabón intermedio, y de enlace, entre estos dos niveles extremos en el desarrollo del pensamiento. Así resuelve precisamente Piaget el problema concerniente a las relaciones genéticas que unen estas tres formas en el desarrollo del pensamiento.

La idea inicial, fundamental para toda la concepción del desarrollo del pensamiento en su conjunto y fuente de la definición genética del egocentrismo infantil, es la tesis, tomada por Piaget del psicoanálisis, que afirma que la forma inicial de pensamiento, que condiciona la misma naturaleza psicológica del niño, es la autista; el pensamiento realista es un producto posterior que se le impone al niño desde afuera merced a una prolongada y sistemática constricción ejercida sobre él por el entorno social que lo rodea.

«La actividad lógica –de aquí parte Piaget– no es toda la inteligencia. Se puede ser inteligente sin ser demasiado lógico» (Piaget, 1992, p. 185). Las distintas funciones de la mente no están necesariamente relacionadas entre sí, de modo tal que una no pueda aparecer sin otra o antes que otra.

> La función de la lógica es, pues, la demostración, es la búsqueda de la verdad; el encontrar la solución depende de la imaginación, pero la misma necesidad y exigencia por hacerlo surgen más adelante en la actividad lógica.[13]

---

13. La cita correcta es: «Las dos funciones esenciales de la inteligencia, la de inventar soluciones y la de verificarlas, no se siguen necesariamente la una a la otra: la primera participa de la imaginación, y solo

Este atraso –afirma Piaget– se explica por dos razones. La primera, que el pensamiento se pone al servicio de la satisfacción inmediata mucho antes de consagrarse a la búsqueda de lo verdadero. El ejercicio más espontáneo de la inteligencia es el juego, o al menos la imaginación casi alucinatoria, que permite considerar los deseos como realizados apenas nacidos. Es lo que han visto todos los autores que se han ocupado del juego, del testimonio o de la mentira infantiles. Es lo que Freud ha reafirmado vigorosamente mostrando que el «*Lustprinzip*» es anterior al «*Realitätsprinzip*».[14] Pues bien, el pensamiento del niño continúa penetrado de tendencias lúdicas hasta los siete u ocho años, es decir que es extremadamente difícil, antes de esa edad, hacer una separación entre la fabulación y el pensamiento tenido por verdadero (Piaget, 1992, pp. 185-186).

De esta manera, el pensamiento autista se presenta, desde el punto de vista genético, como la forma primaria y original del pensamiento; la lógica surge relativamente tarde, y el pensamiento egocéntrico ocupa, desde ese punto de vista, un lugar intermedio, siendo una fase de transición en el desarrollo del pensamiento que va desde el autismo a la lógica.

Para aclarar totalmente esta concepción del egocentrismo del pensamiento infantil, que el autor lamentablemente no formula en ninguna parte de modo coherente y sistemático, pero que es un factor determinante de toda su estructura, debemos detenernos aún en un último aspecto; puntualmente, en la cuestión del origen del carácter egocéntrico del pensamiento infantil y en su, si es posible expresarse así, magnitud o exten-

---

la segunda es propiamente lógica. La función de la lógica es, pues, la demostración, es la búsqueda de la verdad. Pero ¿en qué ocasión experimentamos la necesidad de verificar nuestro pensamiento? Esta necesidad no nace espontáneamente. Aparece incluso extremadamente tarde» (Piaget, 1992, p. 185). (N. del T.)

14. *Lustprinzip*: principio de placer; *Realitätsprinzip*: principio de realidad. (N. del T.)

sión, es decir, en las fronteras, en los límites de este fenómeno en las diversas esferas del pensamiento del niño.

Piaget considera que las raíces del egocentrismo se hallan en dos circunstancias. Primero, de acuerdo con el psicoanálisis, en la asocialización del niño y, segundo, en el carácter peculiar de su actividad práctica.

Piaget ha afirmado sucesivas veces que su tesis básica acerca de la naturaleza intermedia del pensamiento egocéntrico es hipotética; pero esta hipótesis es tan claramente cercana al sentido común, luce tan evidente, que el hecho del egocentrismo infantil se le presenta casi como indiscutible. Todo el problema al que dedica la parte teórica de su libro reside en determinar si el egocentrismo trae consigo las dificultades de expresión y los fenómenos lógicos analizados por Piaget, o si esto ocurre a la inversa.

> Pero queda claro que desde el punto de vista genético –considera Piaget– hay que partir de la actividad del niño para explicar su pensamiento. Y esta actividad es indudablemente egocéntrica y egotista. El instinto social no se desarrolla sino tarde en sus formas netas. Solo hacia los siete u ocho años podemos situar el primer período de crisis (Piaget, 1992, p. 191).

Precisamente a esa edad Piaget sitúa y fija el primer período de reflexión lógica, así como los primeros esfuerzos que el niño hace para evitar las consecuencias del egocentrismo.

En realidad, este intento por hacer derivar el egocentrismo del desarrollo tardío del instinto social y del egoísmo biológico de la naturaleza infantil está contenido en la misma definición del pensamiento egocéntrico, que es considerado como pensamiento individual en contraposición al pensamiento socializado, que coincide para Piaget con el pensamiento racional o realista.

En lo que concierne a la segunda cuestión, relativa a la magnitud o extensión de la zona de influencia del egocentrismo, es necesario decir que Piaget se inclina a otorgarle una importancia universal, a absolutizar este fenómeno, considerándolo no solo fundamental, primario, y originario para todo

el pensamiento y el comportamiento infantil, sino también universal. Así, hemos visto, Piaget resueltamente considera todas las manifestaciones de la lógica infantil, con toda su riqueza y variedad, como manifestaciones directas o indirectas del egocentrismo del niño.

Pero esto aún es poco, la influencia del egocentrismo se extiende no solo hacia arriba, por la línea de las consecuencias que resultan de este hecho, sino también hacia abajo, por la línea de las causas que condicionan su surgimiento. Piaget, ya hemos dicho, coloca el carácter egocéntrico del pensamiento en relación con el carácter egoísta de la actividad del niño, y a este último con el carácter asocial del desarrollo del niño hasta los ocho años de edad.

En relación con las manifestaciones particulares más importantes del egocentrismo infantil, por ejemplo el sincretismo del pensamiento del niño, Piaget directamente y sin titubeos afirma que tales particularidades, más que distinguir una u otra de las esferas del pensamiento infantil, caracterizan a este en conjunto. «El sincretismo –dice él– penetra, pues, todo el pensamiento del niño» (Piaget, 1992, p. 206).

> El egocentrismo infantil –sostiene en otra parte– no nos parece considerable sino hacia los siete u ocho años, edad en la cual los hábitos del pensamiento socializado comienzan a precisarse. Hacia los siete años y medio las consecuencias del egocentrismo, y en particular del sincretismo, contaminarán todo el pensamiento del niño, sea este puramente verbal (inteligencia verbal) o se refiera a observación directa (inteligencia perceptiva). Luego de los siete u ocho años estas consecuencias del egocentrismo no desaparecen instantáneamente, sino que quedan cristalizadas en la parte más abstracta, más difícil de manejar del pensamiento, es decir, precisamente en el plano del pensamiento puramente verbal (Piaget, 1983, p. 133).

Esto último no deja lugar a dudas acerca de que la esfera de influencia del egocentrismo, para Piaget, hasta los ocho años coincide espontáneamente con todo el dominio del pen-

samiento y de la percepción infantiles. La peculiaridad de este cambio, que abre el paso al desarrollo del pensamiento infantil luego de los ocho años, consiste justamente en que este carácter egocéntrico del pensamiento se conserva solo en cierta parte del pensamiento del niño, solo en la esfera del razonamiento abstracto. Entre los ocho y los doce años la influencia del egocentrismo se limita a una esfera del pensamiento, a un área de él. Hasta los ocho años, por el contrario, es ilimitada y ocupa todo el territorio del pensamiento del niño en conjunto.

Tales son a grandes rasgos los aspectos fundamentales que caracterizan la concepción del pensamiento egocéntrico en la teoría de Piaget, concepción que posee, como hemos dicho, una importancia central y determinante en todas sus investigaciones, y es la clave para la comprensión del análisis del material empírico contenido en su obra.

La conclusión natural de esta concepción es la tesis de Piaget que sostiene que el carácter egocéntrico del pensamiento está tan necesaria e internamente vinculado con la propia naturaleza psicológica del niño, que se manifiesta siempre en forma regular, inevitable y constante e independientemente de la experiencia del niño.

> La experiencia misma –dice Piaget– no desengaña a espíritus así orientados. Son las cosas las que están equivocadas, jamás ellos. El salvaje que invoca la lluvia por un rito mágico explica el fracaso por un espíritu maligno. Es «impermeable a la experiencia», de acuerdo con una célebre fórmula. La experiencia no lo desengaña sino sobre puntos muy especiales de técnica (cultivo, caza o fabricación), pero sin que esta toma de contacto momentánea y parcial con los hechos influya para nada sobre la orientación del pensamiento. Con mucha más razón ocurre esto en el niño, en quien todas las necesidades materiales son provistas por los padres. Así, solo en sus juegos manuales aprende el niño la resistencia de las cosas (Piaget, 1992, p. 186).

Esta impermeabilidad del niño a la experiencia está asociada, para Piaget, con su idea básica de que

> el pensamiento infantil no podría ser aislado de los factores de educación y de todas las influencias que el adulto ejerce sobre el niño, pero estas influencias no vienen a imprimirse sobre el niño como sobre una placa fotográfica: son «asimiladas», es decir, deformadas por el ser vivo que las experimenta, e incorporadas a su propia sustancia. Es esta sustancia psicológica del niño, o dicho de otro modo, esta estructura y este funcionamiento propios del pensamiento infantil, lo que hemos tratado de describir, y en cierta medida de explicar (Piaget, 1992, pp. 228-229).

En estas palabras se pone de manifiesto la orientación metodológica fundamental de toda la investigación de Piaget, que intenta estudiar la sustancia psicológica del niño que asimila las influencias del medio social y las deforma de acuerdo con sus propias leyes. Este egocentrismo del pensamiento infantil es considerado por Piaget, dicho brevemente, como resultado de la deformación de las formas sociales de pensamiento incorporadas a la sustancia psicológica del niño, deformación que se efectúa bajo las leyes por las cuales vive y se desarrolla esa sustancia.

Al tocar esta última formulación, arrojada por el autor casi como al pasar, nos hemos enfrentado de lleno con la filosofía de la investigación de Piaget, con el problema de las regularidades sociales y biológicas en el desarrollo psicológico del niño, con la cuestión sobre la naturaleza del desarrollo infantil en conjunto.

Sobre este aspecto metodológico, el más complejo del asunto, y que el autor no reveló suficientemente, hablaremos detalladamente más adelante. Antes debemos centrarnos en el análisis y crítica de la concepción del egocentrismo infantil desde el punto de vista de su valor teórico y empírico.

II

Sin embargo, el pensamiento autista, considerado desde el punto de vista del desarrollo filogenético y ontogenético, no es en modo alguno la etapa inicial en el desarrollo mental del niño o en el de la humanidad. No es en absoluto una función primitiva ni el punto de partida de todo el proceso de desarrollo, ni la forma originaria y básica de la que parten todas las demás.

Incluso considerándolo desde el punto de vista de la evolución biológica y del análisis biológico del comportamiento del niño, el pensamiento autista no justifica el papel fundamental que le otorga Freud y que toma Piaget, según el cual el autismo es la etapa primigenia y fundamental sobre la que se erigen las restantes en el desarrollo del pensamiento; que la forma más temprana de pensamiento es, dicho en palabras de Piaget, cierta imaginación alucinatoria; que el principio de placer, que rige el pensamiento autista, precede al principio de realidad, que rige la lógica del pensamiento racional. Y lo más notable es que a esta misma conclusión llegan justamente los psicólogos con orientación biologicista y en particular el autor de la teoría sobre el pensamiento autista, Bleuler.

No hace mucho Bleuler ha señalado que el mismo término «pensamiento autista» ha dado lugar a un sinfín de equívocos. A este concepto se le ha otorgado otro sentido, que aproxima el pensamiento autista al autismo esquizofrénico, se lo ha identificado con el pensamiento egoísta, etc. Por esa razón, Bleuler ha propuesto denominar al pensamiento autista «pensamiento irreal», por oposición al pensamiento realista, racional. Ya en este cambio forzado de denominación se esconde en gran medida una modificación sustancial del contenido del concepto al que hace referencia.

Esta modificación la ha expresado brillantemente el mismo Bleuler en su investigación dedicada al pensamiento autista (Bleuler, 1927). En esta investigación plantea claramente la cuestión relativa a la correlación genética entre el pensamiento autista y el racional. Señala que habitualmente el pensamiento

autista ha sido tomado como una etapa genéticamente más temprana que el pensamiento racional.

> Dado que el pensamiento realista, la función de realidad, que satisface las complejas necesidades objetivas, se altera bajo la influencia de la enfermedad más fácilmente que el pensamiento autista, que pasa a un primer plano a consecuencia de un proceso morboso, los psicólogos franceses, encabezados por Janet, suponen que dicha función de realidad es la más elevada y la más compleja. No obstante, es solamente Freud quien toma una clara posición en este aspecto. Afirma abiertamente que en el proceso de desarrollo los mecanismos del placer son primarios. Freud imagina que un niño lactante, cuyas necesidades reales están plenamente satisfechas por su madre sin su ayuda, y un pollito que crece dentro del huevo, separado del mundo exterior por la cáscara, viven aún una vida autista. El niño «alucina», con toda probabilidad, con la satisfacción de sus necesidades internas y hace manifiesto su descontento, junto a una creciente irritación e insatisfacción, por medio de una reacción motriz, en forma de gritos y pataleos, y luego experimenta una satisfacción alucinatoria (Bleuler, 1927, pp. 55-56).

Como vemos, Bleuler formula aquí la misma tesis fundamental de la teoría psicoanalítica del desarrollo infantil, sobre la cual se apoya también Piaget, que define el pensamiento egocéntrico infantil como una etapa intermedia entre este autismo primario, original (al cual Piaget, en otra investigación dedicada a la psicología de la infancia, denomina lisa y llanamente egocentrismo), llevado hasta su extremo lógico, o sea, el solipsismo, y el pensamiento racional.

Contra esta tesis Bleuler plantea argumentos que, nos parece, son irrefutables desde el punto de vista genético.

> Con eso –dice él– no puedo estar de acuerdo. Yo no veo una satisfacción alucinatoria en el niño, veo satisfacción tan solo

luego de la efectiva ingestión de alimentos, y debo constatar que un pollito en el huevo se abre camino no con ayuda de representaciones, sino gracias a la asimilación física y química de sustancias alimenticias. Observando a un niño más grande, tampoco veo que prefiera una manzana imaginaria a una real. Un imbécil o un salvaje son auténticos políticos realistas, y el salvaje (exactamente al igual que nosotros, que estamos en pleno uso de nuestras facultades mentales) comete tonterías autistas solo en aquellos casos en los que su razón y su experiencia resultan insuficientes: en sus representaciones del universo, sobre los fenómenos de la naturaleza, en su comprensión de las enfermedades y de otros avatares del destino, en las medidas defensivas contra estos últimos y en otras relaciones muy complejas de establecer para él. En el imbécil el pensamiento autista está tan simplificado como el realista. No puedo encontrar ningún ser apto para la vida o imaginárme un ser tal que no reaccione en primer lugar a la realidad, por más bajo que sea su nivel de desarrollo; no puedo tampoco imaginarme que puedan existir funciones autistas por debajo de cierto grado de organización. Para estas es imprescindible la presencia de capacidades complejas vinculadas a la memoria. De este modo, la psicología de los animales (con excepción de algunas observaciones sobre los animales superiores) solo conoce la función de realidad. Sin embargo esta contradicción se resuelve fácilmente: *la función autista no es tan primitiva como las formas simples de la función de realidad, pero en cierto sentido es más primitiva que las funciones superiores de esta última, tal como están desarrolladas en el hombre.* Los animales inferiores poseen tan solo la función de realidad. No hay ningún ser que razone exclusivamente de modo autista; a partir de un determinado grado de desarrollo, a la función de realidad se une la autista, y desde ese momento evoluciona junto con ella (Bleuler, 1927, pp. 57-58).

En efecto, solo basta dirigirse de las tesis generales sobre la primacía del principio de placer y de la lógica de la ilusión y el sueño sobre la función de realidad del pensamiento hacia el examen del curso real del desarrollo del pensamiento en el proceso de evolución biológica para convencerse de que la forma primaria de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, dirigido a la realidad, y que representa una de las formas fundamentales de adaptación a nuevas condiciones, a las situaciones cambiantes del medio exterior.

Suponer que la función de las ilusiones y la lógica de los sueños son primarias desde el punto de vista de la evolución biológica, que el pensamiento surgió en una serie biológica y se desarrolló en la transición de las formas animales inferiores a las superiores y de estas al hombre como una función de autosatisfacción, como un proceso subordinado al principio de placer, constituye justamente un sinsentido desde el punto de vista biológico. Suponer desde un mismo comienzo la existencia del principio de placer en el desarrollo del pensamiento equivale a tornar biológicamente inexplicable el proceso de surgimiento de esa nueva función psicológica a la que llamamos intelecto o pensamiento.

Y admitir en una serie ontegenética la satisfacción alucinatoria de las necesidades como forma originaria del pensamiento infantil significa ignorar el hecho indiscutible de que, en palabras de Bleuler, la satisfacción se produce solo después de la efectiva ingestión de alimento; ignorar que un niño mayor prefiere una manzana real a una imaginaria.

Es verdad que la fórmula genética fundamental de Bleuler, como intentaremos demostrar más adelante, no resuelve en su totalidad la cuestión relativa a los nexos genéticos existentes entre el pensamiento autista y el realista, pero nos parece indiscutible en dos aspectos.

Primero, en señalar el surgimiento relativamente tardío de la función autista, y segundo, en indicar la inconsistencia biológica de la idea de la primacía y carácter original del autismo.

luego de la efectiva ingestión de alimentos, y debo constatar que un pollito en el huevo se abre camino no con ayuda de representaciones, sino gracias a la asimilación física y química de sustancias alimenticias. Observando a un niño más grande, tampoco veo que prefiera una manzana imaginaria a una real. Un imbécil o un salvaje son auténticos políticos realistas, y el salvaje (exactamente al igual que nosotros, que estamos en pleno uso de nuestras facultades mentales) comete tonterías autistas solo en aquellos casos en los que su razón y su experiencia resultan insuficientes: en sus representaciones del universo, sobre los fenómenos de la naturaleza, en su comprensión de las enfermedades y de otros avatares del destino, en las medidas defensivas contra estos últimos y en otras relaciones muy complejas de establecer para él. En el imbécil el pensamiento autista está tan simplificado como el realista. No puedo encontrar ningún ser apto para la vida o imaginárme un ser tal que no reaccione en primer lugar a la realidad, por más bajo que sea su nivel de desarrollo; no puedo tampoco imaginarme que puedan existir funciones autistas por debajo de cierto grado de organización. Para estas es imprescindible la presencia de capacidades complejas vinculadas a la memoria. De este modo, la psicología de los animales (con excepción de algunas observaciones sobre los animales superiores) solo conoce la función de realidad. Sin embargo esta contradicción se resuelve fácilmente: *la función autista no es tan primitiva como las formas simples de la función de realidad, pero en cierto sentido es más primitiva que las funciones superiores de esta última, tal como están desarrolladas en el hombre*. Los animales inferiores poseen tan solo la función de realidad. No hay ningún ser que razone exclusivamente de modo autista; a partir de un determinado grado de desarrollo, a la función de realidad se une la autista, y desde ese momento evoluciona junto con ella (Bleuler, 1927, pp. 57-58).

En efecto, solo basta dirigirse de las tesis generales sobre la primacía del principio de placer y de la lógica de la ilusión y el sueño sobre la función de realidad del pensamiento hacia el examen del curso real del desarrollo del pensamiento en el proceso de evolución biológica para convencerse de que la forma primaria de actividad intelectual es el pensamiento activo, práctico, dirigido a la realidad, y que representa una de las formas fundamentales de adaptación a nuevas condiciones, a las situaciones cambiantes del medio exterior.

Suponer que la función de las ilusiones y la lógica de los sueños son primarias desde el punto de vista de la evolución biológica, que el pensamiento surgió en una serie biológica y se desarrolló en la transición de las formas animales inferiores a las superiores y de estas al hombre como una función de autosatisfacción, como un proceso subordinado al principio de placer, constituye justamente un sinsentido desde el punto de vista biológico. Suponer desde un mismo comienzo la existencia del principio de placer en el desarrollo del pensamiento equivale a tornar biológicamente inexplicable el proceso de surgimiento de esa nueva función psicológica a la que llamamos intelecto o pensamiento.

Y admitir en una serie ontegenética la satisfacción alucinatoria de las necesidades como forma originaria del pensamiento infantil significa ignorar el hecho indiscutible de que, en palabras de Bleuler, la satisfacción se produce solo después de la efectiva ingestión de alimento; ignorar que un niño mayor prefiere una manzana real a una imaginaria.

Es verdad que la fórmula genética fundamental de Bleuler, como intentaremos demostrar más adelante, no resuelve en su totalidad la cuestión relativa a los nexos genéticos existentes entre el pensamiento autista y el realista, pero nos parece indiscutible en dos aspectos.

Primero, en señalar el surgimiento relativamente tardío de la función autista, y segundo, en indicar la inconsistencia biológica de la idea de la primacía y carácter original del autismo.

No profundizaremos mucho más en el esquema del desarrollo filogenético, en el que Bleuler intenta identificar y relacionar las etapas más importantes del proceso de surgimiento de estas dos formas de pensamiento. Únicamente diremos que relaciona el surgimiento de la función autista solo con la cuarta etapa de desarrollo del pensamiento, cuando los conceptos se combinan al margen de los estímulos provenientes del mundo exterior,

> conforme a la experiencia adquirida en el uso de las funciones lógicas y las deducciones, que se extienden desde lo ya vivido a lo aún desconocido, desde el pasado al futuro, cuando se hace posible no solo la valoración de las distintas posibilidades, no solo la libertad de acción, sino también el pensamiento coherente, compuesto exclusivamente por imágenes de la memoria, desligado de la estimulación casual de los órganos de los sentidos y de las necesidades físicas.

> Solo aquí –afirma Bleuler– puede presentarse la función autista. *Solo aquí pueden existir representaciones vinculadas con un intenso sentimiento de placer, creadoras de deseos que se satisfacen por medio de su realización fantaseada y que transforman la concepción del mundo de la persona, gracias a que esta no piensa (suprime) los aspectos desagradables del mundo exterior, añadiendo a su propia representación de este aquellos agradables, inventados por ella misma.* Conforme a esto, la función irreal no puede ser más primitiva que los rudimentos del pensamiento real, sino que debe desarrollarse en forma paralela a este.[15] Cuanto más complejos y diferenciados se vuelven la formación de conceptos y el pensamiento lógico, más precisa resulta, por un lado, su adaptación a la realidad y más grande es su posibilidad de liberarse de la influencia de los afectos. Aunque, por otro lado, en la misma medida aumenta la po-

---

15. Consideramos incorrecto e incompatible con la efectiva complejidad de los procesos de desarrollo de estos dos tipos de pensamiento calificarlos como dos procesos que corren paralelos. [Lev Vigotski]

> sibilidad de la influencia de los engramas del pasado teñidos emocionalmente y de las representaciones emocionales relacionadas con el futuro. Las múltiples combinaciones mentales hacen posibles una ilimitada variedad de fantasías, mientras que al mismo tiempo los innumerables recuerdos emotivos del pasado, así como las representaciones afectivas sobre el futuro, nos fuerzan también a fantasear. En el curso de su desarrollo, la diferencia entre ambos tipos de pensamiento se vuelve más ostensible; en definitiva, terminan siendo directamente opuestos el uno al otro, lo que puede traer conflictos cada vez más graves; y si ambos extremos no mantienen en el individuo un relativo equilibrio surge, por un lado, el tipo soñador, ocupado exclusivamente en las combinaciones fantásticas, que no tiene en cuenta la realidad y no manifiesta actividad alguna, y, por el otro, el tipo sensato, juicioso, pragmático, que merced a un pensamiento claro y realista vive solo el momento presente, sin anticipar los hechos futuros. Sin embargo, a pesar de este paralelismo en el desarrollo filogenético, el pensamiento realista resulta ser por muchos motivos el más desarrollado y, ante una alteración general de la psiquis, la función de realidad es la que se ve más afectada (Bleuler, 1927, pp. 60-62).

Bleuler se pregunta cómo una función tan joven desde el punto de vista genético como la autista ha podido alcanzar una extensión y una fuerza tan grandes como para estar ya presente en la mayoría de los niños de más dos años, rigiendo la mayor parte de sus funciones psíquicas (sueños, realidad, juegos).

La respuesta a esta pregunta de Bleuler la encontramos, a propósito, en el hecho de que el desarrollo del habla crea, por un lado, las condiciones más propicias para el pensamiento autista y, por el otro, como nota el mismo Bleuler, el autismo constituye un terreno fértil para la ejercitación de las facultades mentales. En las fantasías del niño, sus capacidades de combinación aumentan tanto como su destreza física en los juegos deportivos.

> Cuando el niño juega a los soldados o a la mamá, ejercita un conjunto imprescindible de representaciones y emociones, en forma análoga a cuando un gatito se prepara para la caza de animales (Bleuler, 1927, p. 76).

Pero así como aclara la cuestión relativa a la naturaleza genética de la función autista, esta nueva interpretación plantea, también, una necesaria revisión de sus momentos funcionales y estructurales. Desde este punto de vista nos parece que la cuestión central es la que se refiere al carácter inconsciente del pensamiento autista. «El pensamiento autista es subconsciente»: de esta definición parten igualmente Freud y Piaget. El pensamiento egocéntrico, afirma Piaget, no es aún completamente consciente, y en este sentido ocupa un punto intermedio entre el razonamiento consciente del adulto y la actividad inconsciente de los sueños.

«En la medida en que piensa para sí mismo –dice Piaget– el niño no tiene, en efecto, ninguna necesidad de cobrar conciencia de los mecanismos de su razonamiento» (Piaget, 1992, p. 194). Piaget, en verdad, evita la expresión «razonamiento inconsciente», considerándola muy resbaladiza, y por eso prefiere decir que en el pensamiento del niño predomina la lógica de la acción, pero no aún la del pensamiento. Esto ocurre porque el pensamiento egocéntrico es inconsciente.

> La mayor parte de los fenómenos de la lógica infantil se deja remitir a causas generales. Las raíces de esta lógica y las razones de sus dificultades residen en el egocentrismo del pensamiento del niño hasta los siete u ocho años y en la inconsciencia que implica este egocentrismo (Piaget, 1992, p. 196).

Piaget se detiene pormenorizadamente en la insuficiencia de las capacidades del niño para la introspección, en su dificultad para la toma de conciencia, y establece que la creencia habitual según la cual las personas que por su modo de pensar son egocéntricas se conocen a sí mismas mejor que las demás, o que el egocentrismo conduce a una adecuada introspección,

es incorrecta. «El concepto de autismo, en psicoanálisis –afirma– pone a plena luz en qué medida el carácter incomunicable del pensamiento da lugar a una cierta inconsciencia» (Piaget, 1992, p. 192).

Por esa razón, el egocentrismo del niño va acompañado de una cierta inconsciencia que, a su vez, podría explicar algunos rasgos de la lógica infantil. La investigación experimental de Piaget, dedicada a explicar en qué grado es capaz el niño para la introspección, lo lleva a confirmar esta tesis.

Hablando rigurosamente, la noción del carácter inconsciente del pensamiento autista y del egocéntrico está en el mismo fundamento de la concepción de Piaget, puesto que, según su definición básica, el pensamiento egocéntrico es un pensamiento sin conciencia de sus propios objetivos y tareas, un pensamiento que más bien satisface impulsos inconscientes. Pero esta tesis sobre el carácter inconsciente del pensamiento autista resulta cuestionada en una nueva investigación realizada por Bleuler. «En Freud –afirma– el pensamiento autista está tan vinculado con el inconsciente, que para la persona sin experiencia ambos conceptos fácilmente se confunden uno con otro» (Bleuler, 1927, p. 43).

Por su parte, Bleuler llega a la conclusión de que es estrictamente necesario separar ambos conceptos: «El pensamiento autista en principio puede ser tanto consciente como inconsciente», afirma, trayendo un ejemplo concreto de cómo el pensamiento autista admite ambas formas (Bleuler, 1927, p. 43).

Finalmente, la idea de que el pensamiento autista y su forma egocéntrica no están orientados a la realidad también ha resultado cuestionada en sus recientes investigaciones.

> De acuerdo con el terreno donde se desarrolla el pensamiento autista, encontramos dos variedades de él, distintas según el grado de distanciamiento respecto a la realidad, que, si bien no están netamente distinguidas, en sus formas típicas manifiestan diferencias bastante importantes (Bleuler, 1927, pp. 26-27).

Una forma se distingue de la otra por su mayor o menor acercamiento a la realidad.

> El autismo de una persona normal en estado de vigilia está conectado con la realidad y opera exclusivamente con conceptos elaborados normalmente y sólidamente establecidos (Bleuler, 1927, p. 27).

Podríamos decir, adelantándonos un poco y anticipando la exposición ulterior de nuestras propias investigaciones, que esta tesis es particularmente válida cuando se la aplica al niño. Su pensamiento autista está estrecha e indisolublemente ligado a la realidad y opera casi exclusivamente con lo que lo rodea y con lo que él tropieza a cada instante en su experiencia. La otra forma de pensamiento autista, que encuentra su manifestación en los sueños, puede producir un absurdo absoluto debido a su alejamiento de la realidad. Pero, justamente, los sueños y la enfermedad son lo que son por distorsionar la realidad.

De esta manera, vemos que el pensamiento autista en sus aspectos genéticos, estructurales y funcionales no constituye ni una etapa inicial ni una base sobre la cual se desarrollan las subsiguientes formas del pensamiento y, en consecuencia, la perspectiva que considera el egocentrismo del pensamiento infantil como un punto intermedio, como una etapa de transición entre la forma primaria y básica del pensamiento y las superiores debe ser, según parece, sometida a revisión.

III

De esta forma, la concepción del egocentrismo infantil viene a ocupar en la teoría de Piaget el lugar central, el punto donde se cruzan y entrelazan todos los hilos procedentes de los demás puntos. Con la ayuda de estos hilos Piaget unifica toda la diversidad de aspectos aislados que caracterizan la lógica del niño y los convierte, de una multitud inconexa, desordenada

y caótica, en un conjunto rigurosamente estructurado y coherente de fenómenos determinados por una única causa. Por esta razón, basta cuestionar esta concepción básica, sobre la que se erige toda la restante teoría, para poner en tela de juicio la totalidad de la estructura teórica basada en el concepto del egocentrismo infantil.

Sin embargo, para probar la solidez y firmeza de esta concepción fundamental es imprescindible preguntarse sobre qué fundamento empírico descansa y qué hechos han llevado incluso a su propio autor a tomarla por una hipótesis casi irrefutable. Anteriormente hemos intentado analizar críticamente esta concepción a la luz de consideraciones teóricas fundadas en los datos de la psicología evolutiva y de la psicología histórica del hombre. Pero no podríamos emitir un juicio definitivo sobre esta concepción si no pusiéramos a prueba y verificáramos su fundamento empírico. Dicho fundamento fáctico se comprueba con la ayuda de la investigación empírica.

En este punto la crítica teórica debe ceder el lugar a la crítica experimental, la pugna de razones y objeciones, de argumentos y contraargumentos debe ser sustituida por una lucha cerrada entre una nueva serie de datos y aquellos que sirven de base a la teoría puesta en cuestión.

Ante todo, intentaremos aclarar el pensamiento del propio Piaget, determinar lo más exactamente posible en qué lugar el autor halla la base empírica de su concepción.

Tal base está presente en su primera investigación, dedicada a clarificar la función del habla en los niños. En esa investigación, Piaget llega a la conclusión de que es factible dividir las conversaciones de los niños en dos grandes grupos que pueden ser llamados habla egocéntrica y habla socializada. Bajo el nombre de habla egocéntrica Piaget entiende un habla que se diferencia ante todo por su función.

> Este lenguaje es egocéntrico –dice Piaget–, en primer lugar porque el niño no habla sino de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista del interlocutor (Piaget, 1983, p. 22).

No se preocupa porque lo oigan o no, no espera respuesta, y no experimenta el deseo de influir en el interlocutor o de comunicarle efectivamente algo. Es un monólogo que recuerda el monólogo en el drama, y cuya esencia puede ser expresada en la siguiente fórmula: «El niño habla para sí como si pensara en voz alta. No se dirige a nadie» (Piaget, 1983, p. 23).[16] Durante las tareas el niño acompaña sus acciones con locuciones aisladas, y este acompañamiento verbal de la actividad infantil Piaget lo distingue, bajo el nombre de habla egocéntrica, del habla infantil socializada, cuya función es completamente diferente. En este último caso, el niño realmente intercambia pensamientos con los demás; pide, ordena, amenaza, comunica, critica, plantea preguntas.

A Piaget pertenece el indiscutible y enorme mérito de haber realizado un detallado análisis y descripción del habla infantil egocéntrica, de sus dimensiones y de su posterior destino. Y precisamente en el habla egocéntrica Piaget encuentra una primera, directa y fundamental demostración del egocentrismo del pensamiento infantil. Sus mediciones mostraron que a edad temprana el coeficiente de habla egocéntrica es extraordinariamente elevado. Se puede decir, sobre la base de tales mediciones, que la mayor parte de las expresiones del niño hasta los seis o siete años de edad son egocéntricas.

> Si admitimos –dice Piaget, concluyendo la exposición de su primera investigación– que las tres primeras categorías del lenguaje infantil que establecimos antes [repetición, monólogo y monólogo colectivo –*L. V.*] son egocéntricas, el pensamiento del niño es egocéntrico, en su expresión hablada misma, en una proporción del 44 al 47% (Piaget, 1983, p. 48).

Pero es necesario incrementar significativamente esta cifra si se habla de niños de menor edad, e inclusive en relación con niños de entre seis y siete años. El aumento de esta

16. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

cifra se explica porque, como demostraron investigaciones posteriores, no solo en el habla egocéntrica del niño, sino también en la socializada, se pone de manifiesto su pensamiento egocéntrico.

Piaget afirma directamente que, para simplificar, es posible decir que un adulto piensa socializadamente incluso cuando se encuentra solo, y un niño menor de siete años piensa y habla de modo egocéntrico aun cuando está en sociedad. Si a esto se añade aún otra circunstancia, que consiste en que además de los pensamientos expresados en palabras en el niño hay una gran cantidad de pensamientos egocéntricos inexpresados, resulta claro que el coeficiente de pensamiento egocéntrico supera ampliamente el coeficiente de habla egocéntrica.

> En primer lugar —dice Piaget, comentando cómo fue establecido el carácter egocéntrico del pensamiento infantil—, relevando el lenguaje integral de algunos niños tomados al azar, cada uno durante un mes más o menos, nos dimos cuenta de que entre los cinco y los siete años todavía un 44 a 47% de sus dichos espontáneos seguían siendo egocéntricos, aunque estos niños pudieran trabajar, jugar y hablar absolutamente de acuerdo con sus deseos. Entre los tres y los cinco años obtuvimos un porcentaje de 54 a 60.[...] La función de este lenguaje egocéntrico es pues principalmente la de escandir el pensamiento o la acción individuales. Queda algo, en estos dichos, de ese «grito que acompaña el acto» que Janet recuerda en sus estudios sobre el lenguaje.[...] Este carácter de una buena parte del lenguaje infantil da muestras, pues, de un cierto egocentrismo del pensamiento mismo, tanto más cuanto que, además de las palabras con que el niño ritma su acción, guarda para sí un número inmenso de pensamientos inexpresables. Y estos pensamientos son inexpresables justamente por falta de los medios que solo desarrolla la necesidad de comunicarse con los demás y de entrar en el punto de vista del prójimo (Piaget, 1992, p. 189).

Vemos, así, que el coeficiente de pensamiento egocéntrico, para Piaget, supera ampliamente el de habla egocéntrica. Con todo, es el habla egocéntrica del niño el hecho fundamental, la prueba documentable que sirve de base a toda la concepción del egocentrismo infantil.

Haciendo el resumen de su primera investigación, en la que pone de relieve el habla egocéntrica, Piaget se plantea la pregunta:

> ¿Qué puede concluirse de ese hecho? Parece que tenemos derecho a admitir que hasta una edad dada los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que el adulto, que se comunican menos entre sí su búsqueda intelectual de lo que lo hacemos nosotros mismos entre adultos (Piaget, 1983, p. 41)

Las causas de esto, en opinión de Piaget, son dos:

> Por una parte derivan de la ausencia de vida social duradera entre niños de menos de siete u ocho años, por otra de que el verdadero lenguaje social del niño, es decir, el lenguaje empleado en la actividad infantil fundamental –el juego– es un lenguaje de gestos, movimientos y mímica, tanto como un lenguaje de palabras (Piaget, 1983, p. 43).

«En efecto –dice él– no hay vida social propiamente dicha entre los niños antes de los siete u ocho años» (Piaget, 1983, p. 43). Según las observaciones de Piaget, realizadas sobre la vida social en un jardín de infantes de Ginebra, solo entre los siete y los ocho años aparece en los niños la necesidad de trabajar conjuntamente.

> Ahora bien, creemos –afirma él– que es precisamente en esta última edad cuando las manifestaciones egocéntricas pierden importancia.[...] Por otra parte, si el lenguaje del niño está todavía tan poco socializado hacia los seis años y medio, y si las formas egocéntricas desempeñan en él un papel tan considerable con respecto a la información, al diálogo, etc., es porque en realidad el lenguaje infantil comprende dos variedades muy

distintas: una que consiste en gestos, movimientos, mímica, etc., que acompañan o incluso reemplazan a la palabra, y otra constituida únicamente por palabras (Piaget, 1983, p. 44).

Sobre la base de esta investigación y de la determinación de la preponderancia de la forma egocéntrica del habla en la temprana edad, Piaget erige su hipótesis de trabajo fundamental, ya expuesta más arriba, que considera el pensamiento egocéntrico del niño como una forma transitoria entre sus formas autista y realista.

Para la comprensión de la estructura interna de todo el sistema de Piaget y de la mutua dependencia e interrelación entre los elementos que lo componen es extremadamente importante la circunstancia de que Piaget formule su hipótesis de trabajo central, base de toda su teoría, partiendo directamente de su investigación del habla egocéntrica del niño. Esto no está dictado por consideraciones técnicas de composición del material o de coherencia de la exposición, sino por la lógica interna de todo el sistema, cuyo fundamento es el vínculo directo entre la existencia del habla egocéntrica en la infancia y la hipótesis de Piaget sobre la naturaleza del egocentrismo infantil.

Por esta razón, si efectivamente queremos profundizar en el fundamento mismo de esta teoría, debemos detenernos en sus premisas empíricas, en el estudio sobre el habla egocéntrica del niño. En el presente caso, este capítulo de las investigaciones de Piaget no nos interesa tanto por sí mismo. No podemos analizar todas las investigaciones que componen el valiosísimo contenido del libro de Piaget, ni siquiera las más importantes, aunque solo fuera muy sucintamente.

Los objetivos de este capítulo son esencialmente diferentes. Consisten en abarcar con una sola mirada el sistema en conjunto, descubrir e interpretar críticamente aquellos nexos, no perceptibles a simple vista, que teóricamente unifican todas estas investigaciones; dicho brevemente, consiste en dilucidar la filosofía de esta investigación.

Solo desde esta perspectiva, desde la fundamentación empírica de esta filosofía, dada su importancia central para unificar

el conjunto, debemos someter este problema parcial, el del habla egocéntrica, a un análisis crítico. Como hemos expresado, dicho análisis crítico no puede ser otro que el empírico, es decir que, en resumidas cuentas, debe también estar sustentado en investigaciones clínicas y experimentales.

IV

Si dejamos a un lado el aspecto puramente empírico de la cuestión, suficiente y claramente expuesto en su libro, y centramos la atención en la interpretación teórica, veremos que el contenido fundamental de la teoría de Piaget sobre el habla egocéntrica consiste en lo siguiente. El habla de un niño pequeño es en su mayor parte egocéntrica. No sirve a los fines de la comunicación, no desempeña funciones comunicativas, solo acompasa, ritma y acompaña la actividad y las vivencias del niño en forma similar a como el acompañamiento musical sigue a la melodía principal. Además no modifica nada sustancial ni en la actividad del niño ni en sus vivencias, del mismo modo que el acompañamiento, en realidad, no interviene ni en el curso ni en la composición de la melodía principal a la que sigue. Entre uno y otro existe más una cierta concordancia que un vínculo interno.

En las descripciones de Piaget, el habla egocéntrica del niño aparece ante nosotros como un producto secundario de la actividad infantil, como una manifestación del carácter egocéntrico de su pensamiento. En esa etapa, la ley suprema del niño es el juego; la forma inicial de su pensamiento, como dice Piaget, es un cierto espejismo que encuentra su expresión en el habla egocéntrica.

De esta manera, el primer supuesto, que nos parece esencial desde el punto de vista de todo el posterior desarrollo de nuestro análisis, consiste en que el habla egocéntrica no cumple ninguna función objetivamente útil o necesaria en el

comportamiento del niño. Es un habla para sí, para la propia satisfacción, que si no estuviera presente tampoco modificaría nada sustancial en la actividad infantil. Puede decirse que esta habla infantil, enteramente subordinada a motivos egocéntricos y casi incomprensible para los que constituyen el entorno, es como un sueño verbal del niño, en todo caso, un producto de su psiquis, más cercano a la lógica de las ilusiones y de los sueños que a la del pensamiento realista.

El segundo supuesto de esta teoría, directamente vinculado a la cuestión de la función del habla egocéntrica infantil, hace referencia expresa a su destino. Si el habla egocéntrica es expresión del pensamiento onírico del niño, si no tiene utilidad alguna, si no desempeña ninguna función en su comportamiento, si es un producto secundario de su actividad, que acompaña sus acciones y vivencias, entonces es natural reconocer en ella solo un síntoma de la debilidad e inmadurez del pensamiento infantil y esperar que en el proceso de desarrollo del niño tal síntoma desaparezca.

Funcionalmente inútil, no ligado directamente a la estructura de la actividad infantil, este acompañamiento dejará paulatinamente de hacerse sentir hasta que, finalmente, desaparezca por completo del habla del niño.

Las investigaciones empíricas de Piaget efectivamente demuestran que el coeficiente de habla infantil desciende según la edad del niño. Hacia los siete u ocho años se acerca a cero, lo que significa que el habla infantil ya no es propia del niño en edad escolar. Por cierto, Piaget supone que, aun habiendo desaparecido el habla egocéntrica, el egocentrismo sigue siendo un factor determinante del pensamiento, pero de algún modo se desplaza, se traslada a otro plano, y comienza a predominar en la esfera del pensamiento verbal abstracto, manifestándose en nuevos síntomas totalmente diferentes de las expresiones egocéntricas del niño.

De acuerdo con la afirmación de que el habla egocéntrica del niño no cumple ninguna función en su comportamiento,

Piaget sostiene más adelante que el habla egocéntrica simplemente se atrofia, se extingue, desaparece en el umbral de la edad escolar. Esta cuestión relativa a la función y destino del habla egocéntrica está directamente relacionada con la concepción teórica en su conjunto y constituye una suerte de nervio vital de toda la teoría del habla egocéntrica desarrollada por Piaget.

Por nuestra parte, hemos sometido la cuestión del destino y función del habla egocéntrica en la infancia a una investigación clínica y experimental.[17] Estas investigaciones nos han llevado a identificar ciertos rasgos esenciales característicos de este proceso y a interpretar la naturaleza psicológica del habla egocéntrica del niño de un modo distinto al de Piaget.

No vamos a explicar el fundamento, la evolución ni los resultados de esta investigación: esto ya ha sido expuesto en otra parte y ahora no suscita interés por sí mismo. En este momento solo debe preocuparnos lo que podamos extraer de ella para la comprobación empírica o justificación de las tesis fundamentales propuestas por Piaget, sobre las que, recordemos, se sustenta toda la concepción del egocentrismo infantil.

Nuestras investigaciones nos han conducido a la conclusión de que el habla egocéntrica comienza a desempeñar desde muy temprano un rol muy específico en la actividad del niño. En nuestros experimentos, en general semejantes a los de Piaget, hemos intentado indagar qué origina el habla egocéntrica del niño, qué causas la provocan.

Para eso organizamos las actividades del niño de un modo análogo al de Piaget, con la única diferencia de que nosotros introdujimos en ellas toda una serie de dificultades. Por ejemplo, cuando se trataba de un dibujo libre, complicábamos la

---

17. Estas investigaciones fueron llevadas a cabo en estrecha colaboración con A. R. Luria, A. N. Leóntiev, R. E. Levina y otros. Cf: *Anales del IX Congreso Internacional de Psicología de New Haven* (1929). [Lev Vigotski]

situación haciendo que, en el momento preciso, el niño no tuviera a mano el lápiz del color que necesitaba, o el papel, o las pinturas, etc. En pocas palabras, en forma experimental provocábamos complicaciones y dificultades en el libre desarrollo de la actividad del niño.

Nuestras investigaciones demostraron que el coeficiente de habla infantil egocéntrica, calculado solo en situaciones difíciles, casi se duplica en comparación con el coeficiente normal de Piaget y con el de los niños en situaciones sin obstáculos. Nuestros niños mostraron, de esta manera, un aumento del habla egocéntrica en todos aquellos casos donde se encontraron con dificultades. El niño, al tropezar con un obstáculo, intentaba comprender la situación: «¿Dónde está el lápiz? Ahora necesito el lápiz azul; no importa, en vez de eso voy a dibujar con el rojo y lo voy a mojar con agua, se va a oscurecer y va a quedar como azul». Todo este razonamiento hablando consigo mismo.

Al calcular las mismas situaciones, pero sin el agregado de dificultades, obtuvimos un coeficiente aún menor que el de Piaget. Así, tenemos derecho a suponer que las dificultades o las alteraciones en el curso normal de la actividad son uno de los principales factores que originan el habla egocéntrica.

El lector del libro de Piaget fácilmente verá que este hallazgo concuerda con dos ideas, con dos premisas teóricas varias veces desarrolladas por el autor a lo largo de su exposición.

Una de ellas, en primer lugar, es la ley de la toma de conciencia, cuya formulación pertenece a Claparède, según la cual las dificultades y los impedimentos en el curso de una actividad automática llevan a la toma de conciencia de esta; la otra premisa afirma que la aparición del habla es siempre una prueba de este proceso de toma de conciencia. Algo semejante hemos podido observar en nuestros niños: en ellos el habla egocéntrica, es decir, el intento de comprender con palabras la situación, de hallar una salida, de planificar la próxima acción, surgió como respuesta a las dificultades de una situación de orden más complejo.

Los niños mayores se condujeron de modo un tanto distinto: ellos observaban, reflexionaban (a juzgar por las significativas pausas) y luego encontraban una salida. A la pregunta sobre qué estaban pensando, siempre daban respuestas que en buena medida se aproximan al pensamiento en voz alta de un niño en edad preescolar. De este modo, suponemos que la misma operación que el preescolar efectúa en el habla declarada, el escolar ya la realiza en el habla interna, no sonora.

Pero sobre esto hablaremos más adelante. Retornando a la cuestión sobre el habla egocéntrica, debemos decir que, al parecer, aparte de su función puramente expresiva y de descarga, y de que solo acompaña la actividad infantil, pronto se convierte en un recurso del pensamiento propiamente dicho, es decir, comienza a cumplir la función de planificar la resolución del problema surgido durante la actividad. Para ilustrar esto nos limitaremos a dar un solo ejemplo. Un niño de cinco años y medio de edad dibuja –en nuestras experimentaciones– un tranvía: trazando una línea, que debe representar una de las ruedas, presiona con fuerza el lápiz. La punta se rompe. El niño sigue presionando el lápiz sobre el papel, e intenta cerrar la circunferencia, pero en el papel no queda nada, excepto la huella curva del lápiz roto. El niño pronuncia en voz baja, como para sí mismo: «está roto» y, dejando a un lado el lápiz, comienza a dibujar con pinturas un vagón destruido, en reparación luego de un accidente, mientras continúa hablando para sí de cuando en cuando acerca del cambio de tema del dibujo. Esta expresión egocéntrica del niño, surgida casualmente, está tan claramente vinculada con todo el curso de su actividad, constituye tan evidentemente el punto de viraje de todo su dibujo, habla tan inequívocamente sobre la toma de conciencia de la situación y de las dificultades, de la búsqueda de una salida y de un plan de acción que determine el comportamiento futuro, en fin, se diferencia tan poco en su función del proceso típico de pensamiento, que simplemente es imposible tomarla por un simple acompañamiento que no interviene en la marcha de la melodía principal, por un producto colateral de la actividad.

De ninguna manera queremos decir que el habla egocéntrica del niño aparezca siempre desempeñando solo esta función. Tampoco queremos afirmar que esta función intelectual del habla egocéntrica surja en el niño súbitamente. En nuestros experimentos hemos podido estudiar con mucho detalle cambios estructurales y desplazamientos extraordinariamente complejos en las mutuas relaciones entre el habla egocéntrica del niño y su actividad.

Hemos podido observar cómo el niño, en las expresiones egocéntricas que acompañan su actividad práctica, refleja e indica el resultado final o los momentos de viraje principales de su operación práctica; cómo, conforme al desarrollo de la actividad del niño, esta habla se desplaza más y más hacia el centro, y luego hacia el mismo comienzo de la operación, asumiendo las funciones de planificación y dirección de la acción futura. Hemos observado cómo la palabra, que expresa el resultado de la acción, está indisolublemente ligada a esta, precisamente debido a que lleva impresos y refleja en sí los principales aspectos estructurales de las operaciones intelectuales prácticas y comienza por sí misma a iluminar y a dirigir la acción del niño, subordinándola a una intención y a un plan, elevándola al nivel de las acciones racionales.

Aquí ocurría algo muy similar a las observaciones empíricas realizadas hace tiempo sobre los desplazamientos de la palabra y el dibujo en la actividad plástica inicial del niño. Como es sabido, el niño que tiene un lápiz en la mano primero dibuja y luego da un nombre a lo que le resultó. Gradualmente, a medida que su actividad se desarrolla, la denominación de los temas de dibujo se desplaza al centro del proceso, y luego va por delante, determinando el objetivo de la acción futura y la intención del que la realiza.

Algo similar ocurre también con el habla egocéntrica del niño en general, y estamos inclinados a ver en este desplazamiento de la denominación en el proceso de dibujo del niño un caso particular de esa ley más general sobre la que ya hablamos. Sin embargo, en nuestra tarea no hay lugar ahora

ni para una determinación más precisa del peso específico de esta función en comparación con las otras que desempeña el habla egocéntrica ni para un examen más minucioso de toda la dinámica de desplazamientos estructurales y funcionales en el desarrollo del habla egocéntrica del niño; sobre esto se hablará en otro lugar.

Lo que nos interesa es esencialmente diferente: la función y el destino del habla egocéntrica. Supeditada a la revisión del problema de la función del habla egocéntrica se halla también la cuestión relativa a la interpretación del hecho de que esta desaparezca en el umbral de la edad escolar. Una investigación directa y experimental de la esencia misma de este problema es extremadamente compleja. En el experimento encontramos sólo datos indirectos, que sirven de pretexto para la formulación de la hipótesis por la cual nos inclinamos a ver en el habla egocéntrica un estadio transitorio en la evolución del habla externa a la interna.

El mismo Piaget, desde luego, no ofrece ningún fundamento para eso y no señala en ninguna parte que el habla egocéntrica deba considerarse como una etapa transitoria. Por el contrario, Piaget considera que el destino del habla egocéntrica es la desaparición; en su investigación, la cuestión del desarrollo del habla interna del niño es en general la más oscura de todas las referidas al habla infantil, y da la impresión de que el habla interna, si se la comprende en sentido psicológico, es decir, cumpliendo funciones internas semejantes a las del habla egocéntrica externa, precede al habla externa o socializada.

Por más desatinada que sea esta proposición desde el punto de vista genético, pensamos que Piaget debería haber llegado precisamente a semejante conclusión si hubiera desarrollado consecuentemente y hasta el final su tesis de que el habla socializada aparece luego de la egocéntrica y se consolida solo luego de la desaparición de esta.

No obstante, a pesar de las afirmaciones teóricas del propio Piaget, toda una serie de datos objetivos en su investigación

y en las nuestras hablan parcialmente en favor de nuestra proposición mencionada más arriba, la cual, naturalmente, constituye solo una hipótesis, pero, desde el punto de vista de lo que sabemos actualmente sobre el desarrollo del habla infantil, es la hipótesis más fundada en términos científicos.

En efecto, basta solamente comparar cuantitativamente el habla egocéntrica del niño con la del adulto para notar que en este es considerablemente más rica, puesto que todas las reflexiones que realizamos en silencio son, desde el punto de vista de la psicología funcional, habla egocéntrica y no social. John Watson hubiera dicho que es un habla que sirve para el uso individual y no social.

De este modo, lo primero que asemeja el habla interna del adulto con el habla egocéntrica del preescolar es la función en común: una y otra constituyen un habla para sí desvinculada del habla social, cuya función es la comunicación y conexión con el entorno. Basta solamente recurrir al tipo de experimento psicológico propuesto por Watson y dar a resolver a una persona un problema mental cualquiera en voz alta, es decir, provocar la manifestación de su habla interna, para ver el gran parecido que existe entre el pensamiento en voz alta del adulto y el habla egocéntrica del niño.

Lo segundo que asemeja el habla interna del adulto con el habla egocéntrica del niño son sus particularidades estructurales. De hecho, Piaget pudo demostrar que el habla egocéntrica posee las siguientes propiedades: es incomprensible para los que constituyen el entorno si se la transcribe directamente a un acta, es decir, si se la separa de la acción concreta y de la situación en que surgió.

Solo es comprensible para sí, es condensada, manifiesta una tendencia a la omisión o a la interrupción, omite lo que está ante los ojos y, de esa manera, sufre complejas modificaciones estructurales.

Es suficiente un análisis muy sencillo para demostrar que estos cambios estructurales manifiestan una tendencia com-

pletamente similar a la tendencia estructural fundamental del habla interna, concretamente la tendencia a la abreviación. Finalmente, lo que Piaget plantea sobre la rápida desaparición del habla egocéntrica en la edad escolar permite suponer que lo que ocurre no es simplemente su desaparición, sino más bien su transformación en habla interna, su interiorización.

A estas consideraciones teóricas quisiéramos añadir otra más, dictada por la investigación experimental, que muestra cómo ante una misma situación surge en un preescolar habla egocéntrica y en un escolar reflexión silenciosa, es decir, procesos del habla interna. Los resultados de tal comparación, en situaciones experimentales idénticas, de niños en los cuales se está operando esta transformación del habla egocéntrica, nos llevan a plantear que, sin lugar a dudas, los procesos de reflexión silenciosa pueden ser funcionalmente equivalentes a los procesos del habla egocéntrica.

Si nuestra suposición hallara alguna justificación en el curso de investigaciones posteriores, podríamos llegar a la conclusión de que los procesos del habla interna comienzan a formarse y a constituirse en el niño alrededor de la edad escolar, lo que explicaría el rápido descenso del coeficiente de habla egocéntrica a esa edad.

A favor de esta hipótesis podemos mencionar las observaciones sobre el habla interna en la edad escolar realizadas por Lemaître y otros autores, que demostraron que el habla interna del escolar es aún sumamente lábil e inestable. Esto manifiesta que estamos ante procesos genéticamente nuevos, insuficientemente constituidos e indefinidos. De esta manera, si quisiéramos resumir los resultados principales de nuestra investigación sobre la función y el destino del habla egocéntrica, podríamos decir que, a la luz de los nuevos datos empíricos, de ningún modo confirman los supuestos de Piaget, que consideraba el habla egocéntrica del niño como expresión directa del egocentrismo de su pensamiento.

Nuestras consideraciones, por tanto, no sostienen la idea de que hasta los seis o siete años los niños piensen y actúen

más egocéntricamente que los adultos. En todo caso, el habla egocéntrica, de acuerdo con nuestras observaciones, no puede aparecer como una corroboración de eso.

La función intelectual del habla egocéntrica, que se halla, al parecer, directamente vinculada con el desarrollo del habla interna y de sus características funcionales, en ninguna medida es un reflejo directo del egocentrismo del pensamiento infantil, sino que demuestra que, bajo condiciones propicias, el habla egocéntrica se convierte muy pronto en un recurso del pensamiento realista del niño.

Por esta razón, la conclusión principal que extrae Piaget de su investigación, que le permite inferir de la existencia del habla egocéntrica en la infancia la hipótesis sobre el carácter egocéntrico del pensamiento infantil, no se ve confirmada por los hechos. Piaget supone que si el habla de un niño a los seis años y medio es entre un 44 y un 47% egocéntrica, entonces su pensamiento es también egocéntrico en la misma proporción. Sin embargo, nuestros experimentos han demostrado que entre el habla egocéntrica y el carácter egocéntrico del pensamiento puede no existir vínculo alguno.

En esto reside el gran interés de nuestras investigaciones, que constituyen el núcleo de este capítulo. Ante nosotros se encuentra un hecho indudable, experimentalmente establecido, cuya validez es independiente de cuán fundamentada o no resulte nuestra hipótesis ligada a él. Repetimos, el habla egocéntrica del niño puede no solo no ser expresión del pensamiento egocéntrico, sino además desempeñar una función directamente opuesta a este, la función del pensamiento realista, cercana no a la lógica de los sueños e ilusiones, sino a la lógica de la razón y de los actos y pensamientos racionales.

Por lo tanto, el vínculo directo entre la existencia del habla egocéntrica y, derivado de esta, el carácter egocéntrico del pensamiento infantil, no resiste la crítica experimental.

Esto es lo principal y fundamental, lo central, y junto con tal vínculo cae el fundamento empírico sobre el que se erige la concepción del egocentrismo infantil. Hemos intentado

develar en el apartado precedente la inconsistencia teórica de esta concepción desde el punto de vista de una teoría general sobre el desarrollo del pensamiento.

Ciertamente, Piaget señala en el transcurso de su investigación, y en su resumen final, que el carácter egocéntrico del pensamiento infantil ha sido establecido a partir no solo de la investigación que estamos analizando, sino de tres investigaciones diferentes más. No obstante, como hemos indicado más arriba, la primera de ellas, dedicada al habla egocéntrica, es la principal y la más palmaria de todas las pruebas empíricas aportadas por Piaget; precisamente ella le permite pasar inmediatamente de los resultados de la investigación a la formulación de la hipótesis fundamental; las dos investigaciones restantes sirven como corroboración de la primera. Sirven más para reafirmar los resultados de la primera que como nuevas bases empíricas que sustenten la concepción principal. Así, la segunda investigación ha demostrado que incluso en la parte socializada del lenguaje infantil se revelan formas egocéntricas de habla, y, finalmente, la tercera, como ha reconocido el mismo Piaget, sirvió como modelo de corroboración de las dos primeras y permitió esclarecer con más precisión las causas del egocentrismo infantil.

Naturalmente, en el curso de la investigación posterior sobre los problemas que intenta explicar la teoría de Piaget, también estas dos investigaciones deben ser sometidas a un riguroso estudio experimental. Sin embargo, los objetivos del presente capítulo nos obligan a dejar a un lado ambas investigaciones empíricas, al no añadir estas en principio nada sustancialmente nuevo a las demostraciones y razonamientos que Piaget aporta a la teoría del egocentrismo infantil.

V

Ahora debemos, de acuerdo con el propósito de nuestro trabajo, preocuparnos más bien por las principales conclusiones

generales, de carácter positivo, que pueden ser planteadas a partir de la crítica experimental del primero de los tres pilares sobre los cuales descansa el egocentrismo infantil en la teoría de Piaget, y estas conclusiones son de suma importancia para la correcta valoración de esta en conjunto. Ellas nos conducen nuevamente al análisis teórico de la cuestión y nos acercan a ciertas nociones esbozadas pero no cabalmente formuladas en los apartados anteriores.

Hemos decidido dar a conocer algunos modestos resultados de nuestras propias investigaciones y formular una hipótesis sobre la base de estas, no solo porque con su ayuda pudimos deshacer el vínculo entre el fundamento empírico y la conclusión teórica en la teoría del egocentrismo infantil de Piaget, sino también porque permiten obtener, desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento infantil, una perspectiva mucho más amplia desde la cual poder determinar la dirección y la interrelación de las principales líneas en el desarrollo del habla y el pensamiento infantiles.

Esta vía de desarrollo del pensamiento infantil, según la teoría de Piaget, sigue una dirección básica: del autismo al habla socializada, de la imaginación alucinatoria a la lógica de las relaciones. Empleando una expresión del propio Piaget, ya mencionada anteriormente, puede decirse que él se esfuerza por estudiar cómo se asimilan, es decir, se deforman por la sustancia psicológica del niño, las influencias sociales ejercidas por el habla y el pensamiento de las personas adultas que lo circundan. La historia del pensamiento infantil para Piaget es la historia de la paulatina socialización de los aspectos profundamente íntimos, internos, personales y autistas que determinan la psiquis infantil. Lo social se halla al final del desarrollo; más aún, el habla social no antecede a la egocéntrica, sino que va detrás de esta en la historia del desarrollo.

A la luz de la hipótesis que nosotros hemos desarrollado, las líneas principales de la evolución del pensamiento infantil siguen una dirección diferente, y el punto de vista que acabamos de exponer tergiversa las más importantes relaciones

genéticas en este proceso de desarrollo. Creemos que además de los relativamente escasos datos empíricos presentados más arriba, a favor de nuestra hipótesis hablan los numerosos datos que conocemos sobre la evolución del habla infantil y todo lo que, sin excepción, conocemos sobre este proceso aún insuficientemente estudiado.

Para dar mayor claridad y coherencia a nuestra idea, vamos a partir de la hipótesis mencionada anteriormente.

Si nuestra hipótesis no nos engaña, el proceso de desarrollo que nos lleva al punto donde el investigador observa el rico florecimiento del habla egocéntrica del niño debe ser presentado de un modo completamente diferente del que hemos bosquejado antes siguiendo el enfoque de Piaget. Es más, en cierto sentido, el camino que nos conduce al surgimiento del habla egocéntrica es directamente inverso al esbozado en las investigaciones de Piaget. Si somos capaces de determinar, en forma hipotética, la dirección del desarrollo en un pequeño lapso de tiempo –del momento de surgimiento hasta el momento de desaparición del habla egocéntrica–, entonces podremos, por lo tanto, hacer nuestras hipótesis accesibles a la comprobación, en función de lo que conocemos sobre la dirección del proceso de desarrollo en conjunto.

En otras palabras, podremos verificar las regularidades encontradas en ese segmento situándolas en el contexto de las regularidades a las que está subordinado todo el proceso general de desarrollo. Tal será el método de nuestra comprobación.

Intentaremos ahora, en pocas palabras, describir este proceso de desarrollo en el segmento que nos interesa. Razonando esquemáticamente, es posible decir que nuestra hipótesis nos obliga a presentar todo el curso del desarrollo del siguiente modo. La función primaria del habla, tanto en los adultos como en el niño, es la de comunicación, de vinculación social, de influencia sobre las personas circundantes. Así, el habla primitiva del niño es puramente social; no sería correcto denominarla socializada, ya que a esta palabra va asociada la idea

de algo originalmente no social y que resulta tal en su proceso de transformación y desarrollo.

Tan solo luego, en el proceso de crecimiento, el habla social del niño, que es multifuncional, se desarrolla según el principio de diferenciación de funciones independientes y, a una edad determinada, se diferencia bastante ostensiblemente en habla egocéntrica y habla comunicativa. Preferimos denominar así a esta forma de habla, que Piaget llama socializada, tanto por las consideraciones que hemos expuesto más arriba como porque, lo veremos más adelante, ambas formas de habla presentan, desde el punto de vista de nuestra hipótesis, funciones igualmente sociales, pero con direcciones diferentes. Por lo tanto, el habla egocéntrica, de acuerdo con esta hipótesis, surge sobre la base de un proceso social, cuando el niño traslada las formas sociales de comportamiento y las formas de cooperación colectiva a la esfera de las funciones psicológicas individuales.

Esta tendencia del niño a aplicar a sí mismo las formas sociales de comportamiento previas es conocida muy bien por Piaget, y bien empleada por él en su libro para explicar el surgimiento de la reflexión infantil a partir de la discusión. Piaget ha demostrado de modo bastante convincente que la reflexión infantil aparece solo cuando surge, en un grupo de niños, una discusión en el cabal sentido de la palabra, así como solo en la discusión, en la disputa, aparecen aquellos rasgos funcionales que originan el desarrollo de la reflexión.

Algo similar ocurre, a nuestro entender, cuando el niño comienza a conversar consigo mismo de modo exactamente igual a como lo hacía antes con los otros, y cuando comienza, hablando consigo mismo, a pensar en voz alta allí donde la situación lo obliga a ello.

A partir del habla egocéntrica, separada de la social, surge luego el habla interna del niño, que es el fundamento de su pensamiento, tanto del autista como del lógico. Por consiguiente, en el egocentrismo del habla infantil descrito por Piaget nos inclinamos a ver el momento más importante, desde el punto de vista genético, de la transición del habla externa a la

interna. Si analizamos atentamente el material empírico que aporta Piaget, veremos que, sin haberlo notado, él mismo ha mostrado claramente cómo el habla externa se convierte en habla interna.

Piaget ha demostrado que el habla egocéntrica es habla interna por su función psicológica y habla externa por su naturaleza fisiológica. El habla, por tanto, se convierte en interna antes psicológica que manifiestamente. Esto nos permite clarificar cómo ocurre el proceso de constitución del habla interna. Este se realiza por medio de la división de las funciones del habla, de la separación del habla egocéntrica, de su paulatina reducción y, finalmente, de su transformación en habla interna.

El habla egocéntrica es entonces una forma de transición entre el habla externa y la interna; es por eso que tiene un enorme interés teórico.

El esquema total toma, en consecuencia, la siguiente forma: habla social - habla egocéntrica - habla interna. Desde el punto de vista de la sucesión de sus momentos constitutivos, este esquema puede ser contrapuesto, por un lado, con la teoría tradicional de formación del habla interna, que distingue las siguientes etapas: habla externa - susurro - habla interna, y por el otro, con el esquema de Piaget, que establece la siguiente sucesión genética de los momentos fundamentales en el desarrollo del pensamiento lógico verbal: pensamiento autista no verbal - habla y pensamiento egocéntricos - habla socializada y pensamiento lógico.

Hemos mencionado el primero de estos esquemas, el de la teoría tradicional, solo para mostrar que, en esencia, resulta metodológicamente muy afín al esquema de Piaget, pese a todas las diferencias de contenido empírico entre ambas fórmulas. Así como el autor de esta fórmula, Watson, supone que la transición del habla externa a la interna debe realizarse mediante una etapa intermedia, a través del susurro, también Piaget visualiza el paso del pensamiento autista al pensamiento lógico por medio de una fase intermedia, la del habla y el pensamiento egocéntricos.

Por lo tanto, un mismo punto en el desarrollo del pensamiento del niño, que nosotros designamos como habla egocéntrica, se halla, según estos esquemas, en dos direcciones completamente diferentes de la evolución del niño. Para Piaget es una fase de transición del autismo a la lógica, de lo íntimo-individual a lo social; para nosotros, una forma de transición del habla externa a la interna, del habla social a la individual y, también, al pensamiento autista verbal.[18]

De esta manera, vemos hasta qué grado es distinto el cuadro del desarrollo según la diferente interpretación que se haga del punto a partir del cual intentamos reconstruir el cuadro general.

Podemos formular del siguiente modo una pregunta fundamental con la que nos encontramos en el transcurso de nuestra reflexión. ¿En qué dirección va el proceso de desarrollo del pensamiento infantil: del autismo, de la imaginación alucinatoria, de la lógica de los sueños al habla socializada y

---

18. En relación con esto cobra un especial interés la indicación de Bleuler, formulada en su polémica con Jung, según la cual «el pensamiento autista también puede ser dirigido; también es posible, sin poner los conceptos en palabras, pensar en forma dirigida y realista (es decir, lógicamente), así como es posible pensar de manera autista con palabras. Cabe señalar –dice más adelante– que precisamente las palabras y sus asociaciones juegan a menudo un rol muy importante en el pensamiento autista» (Bleuler, 1927, p. 9). Podríamos agregar a esto dos hechos notables cuyo establecimiento debemos a investigaciones especiales. El primero consiste en que el rápido progreso del pensamiento autista en el niño luego de los dos años, que también señala Bleuler, está indudablemente vinculado con la adquisición del habla y, más aún, en función directa de esto último. El segundo está relacionado con la época de la maduración sexual, y su contenido consiste en que el fuerte crecimiento y florecimiento de la imaginación del adolescente depende muy directamente de la función de formación de conceptos que se constituye a esa edad. [Lev Vigotski]
Esta extensa nota fue suprimida por las ediciones soviéticas de 1956 y 1982, y no todas las ediciones rusas actuales la han restablecido. (N. del T.)

al pensamiento lógico, pasando en su punto crítico a través del habla egocéntrica, o el proceso de desarrollo va en dirección opuesta, es decir, del habla social del niño al habla y al pensamiento internos (incluyendo el autista), pasando por el habla egocéntrica?

Basta con plantear la pregunta de esta manera para ver que esencialmente hemos regresado a la misma cuestión que hemos intentado refutar teóricamente en los apartados anteriores de este capítulo. En efecto, nos hemos ocupado, desde el punto de vista de la teoría general sobre el desarrollo, del análisis de la cuestión relativa a la consistencia teórica de la tesis principal que Piaget toma del psicoanálisis, según la cual la etapa inicial en la historia del desarrollo del pensamiento está dada por el pensamiento autista.

Así como antes tuvimos que reconocer la inconsistencia de esta tesis, precisamente ahora, luego de haber descrito una vuelta completa y de haber estudiado críticamente el fundamento de esta idea, llegamos nuevamente a la conclusión de que el enfoque general y la dirección principal del desarrollo del pensamiento infantil están erróneamente representados en la concepción de Piaget.

La verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento infantil no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual; tal es la conclusión fundamental de la investigación, tanto teórica como experimental, sobre el problema que nos interesa.

VI

Podemos hacer un resumen de nuestro sucinto análisis de la concepción del egocentrismo infantil en la teoría de Piaget.

Hemos intentado mostrar que, analizando esta concepción desde el punto de vista del desarrollo filogenético y ontogenético, inevitablemente llegamos a la conclusión de que esta

concepción se basa en la errónea idea de una polaridad genética entre el pensamiento autista y el pensamiento realista. En particular, hemos intentado desarrollar la idea de que, desde el punto de vista de la evolución biológica, es inconsistente la suposición según la cual la forma autista de pensamiento es primaria y originaria en la historia del desarrollo psicológico.

Luego, hemos tratado de analizar los fundamentos empíricos en los que descansa esta concepción, es decir, de la teoría sobre el habla egocéntrica, en la que el autor ve una manifestación directa y una revelación del egocentrismo infantil. A partir del análisis del desarrollo del habla infantil, tuvimos que llegar nuevamente a la conclusión de que la noción del habla egocéntrica como manifestación directa del egocentrismo del pensamiento infantil no tiene sustento empírico ni en el aspecto funcional ni en el estructural.

Hemos visto después que el vínculo entre el pensamiento egocéntrico y el habla para sí no es en absoluto constante ni necesario como para determinar el carácter del habla infantil.

Finalmente, hemos tratado de demostrar que el habla egocéntrica del niño no es un producto secundario de su actividad, una manifestación externa de su egocentrismo interior, que desaparece hacia los siete u ocho años de edad. Al contrario: el habla egocéntrica se nos ha aparecido, a la luz de los datos que mencionamos anteriormente, como una fase transitoria en el desarrollo del habla externa a la interna.

Por lo tanto, la base empírica de la concepción que nos ocupa resulta frágil, y con ella se desmorona toda la concepción en su conjunto.

Ahora nos queda, para completar los últimos apartados del capítulo, generalizar los resultados a los que hemos llegado.

La primera y más importante tesis que podríamos tomar como idea directriz de toda nuestra crítica, la formularemos del siguiente modo: creemos que el mismo planteamiento de la cuestión relativa a las dos formas distintas de pensamiento, en el psicoanálisis y en la teoría de Piaget, es incorrecto. No puede contraponerse la satisfacción de las necesidades a la

adaptación a la realidad; no puede preguntarse qué mueve el pensamiento del niño –si el intento por satisfacer sus necesidades internas o por adaptarse a la realidad objetiva– puesto que el mismo concepto de necesidad, si se pone de manifiesto su contenido desde el punto de vista de la teoría del desarrollo, implica la idea de que la necesidad se satisface mediante una cierta adaptación a la realidad.

Bleuler ha demostrado bastante convincentemente, en el fragmento que ya citamos más arriba, que el niño alcanza a satisfacer sus necesidades no porque alucine placenteramente, sino que lo logra solo después de la efectiva ingestión de alimento. Exactamente igual, cuando el niño mayor prefiere una manzana real a una imaginaria, lo hace no porque olvide sus necesidades en favor de la adaptación a la realidad, sino justamente porque el pensamiento y la actividad son movilizados por sus necesidades.

El asunto consiste en que la adaptación a la realidad objetiva no existe por la adaptación misma independientemente de las necesidades del organismo o del individuo. Toda adaptación a la realidad está regida por las necesidades. Esto, que es bastante banal, una verdad de perogrullo, ha sido incomprensiblemente dejado a un lado por la teoría que estamos analizando.

La necesidad de alimento, de abrigo, de movimiento, todas ellas necesidades básicas, son las fuerzas que movilizan, dirigen y determinan todo el proceso de adaptación a la realidad, por eso la contraposición entre una forma de pensamiento que cumple la función de satisfacer las necesidades internas con otra que cumple la función de adaptación a la realidad carece por sí misma de todo sentido.[19] La necesidad y la adaptación deben ser necesariamente analizadas en su unidad. Ese apartamiento de la realidad, observable en el pensamiento autista

19. En esta frase, la edición rusa de 2001 corrige un error de redacción del propio Vigotski. El texto original decía: «La necesidad de alimento, de abrigo, de movimiento, todas ellas necesidades básicas, no son las fuerzas que movilizan, dirigen y determinan...». (N. del T.)

desarrollado que intenta de modo imaginario satisfacer los deseos insatisfechos en la vida real, es un producto del desarrollo posterior. El pensamiento autista debe su procedencia al desarrollo del pensamiento realista y de su consecuencia fundamental: el pensamiento conceptual. Sin embargo, Piaget toma de Freud no solo su tesis de que el principio de placer antecede al principio de realidad (Piaget, 1992, p. 186), sino que, junto con este, toma toda la metafísica del principio de placer, que se convierte, de un aspecto auxiliar y biológicamente subordinado, en una suerte de origen vital independiente, en *un primum movens*, en el motor primario de todo el desarrollo psicológico.

> Uno de los méritos del psicoanálisis –dice Piaget– es el haber mostrado que el autismo no conoce la adaptación a lo real, porque para el «yo» el placer es el único resorte. El pensamiento autista tiene así por única función dar a las necesidades y a los intereses una satisfacción inmediata y sin control, deformando lo real para adaptarlo al «yo» (Piaget, 1992, p. 219).

Habiendo separado el placer y las necesidades de la adaptación a la realidad, dándoles el rango de principio metafísico, Piaget se vio lógicamente obligado a presentar el otro aspecto del pensamiento, el realista, como completamente escindido de las necesidades, intereses y deseos reales, como *pensamiento puro*. Pero tal pensamiento no existe en la naturaleza, y así como no existe necesidad sin adaptación, ya que no se las puede separar y contraponer una a otra, tampoco existe en el niño un pensamiento para la verdad pura, apartado de todo lo terrenal: de las necesidades, deseos e intereses.

«Tiende no a establecer verdades sino a satisfacer deseos» (Piaget, 1983, p. 45), dice Piaget, diferenciando al pensamiento autista del realista. Pero ¿acaso todo deseo excluye siempre a la realidad, acaso existe un pensamiento semejante (recordemos: hablamos sobre el pensamiento infantil), absolutamente independiente de las necesidades prácticas, que solo se esfuerce por

alcanzar la verdad por la verdad misma? Solo las vacías abstracciones, privadas de todo contenido real, solo las funciones lógicas, solo las hipóstasis metafísicas del pensamiento pueden ser definidas de tal modo, pero en ningún caso los caminos vivos y reales que sigue el pensamiento infantil.

En sus comentarios sobre la crítica aristotélica a la teoría pitagórica de los números y a la teoría de Platón de las ideas, separadas de las cosas sensibles, Lenin dice lo siguiente:

> Idealismo primitivo: lo universal (concepto, idea) es un ser particular. Esto parece descabellado, monstruosamente (o, con más exactitud: puerilmente) estúpido. ¿Pero acaso el idealismo moderno, Kant, Hegel, la idea de Dios, no son de la misma naturaleza (absolutamente de la misma naturaleza)? Mesas, sillas, y las ideas de mesa y silla; el mundo y la idea del mundo (Dios); la cosa y el «noúmeno», la incognoscible «cosa en sí»; la vinculación de la tierra y el sol, la naturaleza en general, y la ley, logos, Dios. La dicotomía del conocimiento humano y la posibilidad del idealismo (= religión) están ya dadas en la primera y elemental abstracción [...]. La aproximación del pensamiento (humano) a una cosa particular, la obtención de una copia (= un concepto) de ella no es un acto simple e inmediato, un reflejo muerto en un espejo, sino un acto complejo, desdoblado, zigzagueante, que incluye en sí la posibilidad de que la fantasía brote de la vida; más aún: la posibilidad de la transformación (por lo demás, una transformación imperceptible, inconsciente para el hombre) del concepto abstracto y de la idea en una fantasía (*in letzter Instanz*[20] = Dios). Porque incluso en la generalización más sencilla, en la idea general más elemental («mesa» en general) existe una cierta dosis de fantasía (Lenin, 1972, pp. 341-342).[21]

---

20. En última instancia. (N. del T.)
21. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

Es imposible expresar más clara y profundamente la idea de que la imaginación y el pensamiento, en su desarrollo, son contrarios cuya unidad está presente ya en la generalización más primaria y en el primer concepto formado por el hombre.

Esta indicación sobre la unidad de los contrarios y su desdoblamiento, sobre el desarrollo zigzagueante del pensamiento y de la fantasía, consistente en que toda generalización es, por un lado, un distanciamiento de la vida y, por el otro, el más fiel y profundo reflejo de esta, y en que existe una cierta dosis de fantasía en cada concepto general, abre a la investigación un auténtico camino para el estudio del pensamiento realista y del pensamiento autista.

Si seguimos por este camino, es poco probable que quede alguna duda acerca de que el autismo no debe ser ubicado al comienzo del desarrollo del pensamiento infantil, sino que representa una formación posterior, que se va constituyendo como uno de los polos de las contradicciones existentes en el desarrollo del pensamiento.

Pero en nuestros experimentos también podemos señalar otro aspecto extraordinariamente importante, nuevo desde el punto de vista de la teoría que estamos estudiando. Hemos visto que el habla egocéntrica del niño no está disociada de su realidad, de su actividad práctica, de su adaptación real, que no es un habla suspendida en el aire. Hemos visto que esta habla constituye un aspecto imprescindible de la actividad racional del niño, que se intelectualiza, ocupando su mente en las primeras acciones racionalmente dirigidas, y que comienza a servir como medio para la formación del objetivo y la planificación en sus actividades más complejas.

La actividad, la práctica, son los nuevos aspectos que nos permiten descubrir las funciones del habla egocéntrica desde un nuevo ángulo, en toda su plenitud, y perfilar una faceta absolutamente novedosa en el desarrollo del pensamiento infantil, que, como el otro lado de la luna, permanece habitualmente fuera del campo de visión de los observadores.

Piaget afirma que las cosas no modelan la mente del niño. Sin embargo, hemos observado que, en una situación real, allí donde el habla egocéntrica del niño está ligada a su actividad práctica, allí donde está ligada a su pensamiento, las cosas efectivamente modelan su mente. Las cosas significan la realidad, pero no una realidad pasivamente reflejada en las percepciones del niño, cognoscible por él sólo de modo abstracto, sino una realidad con la cual él tropieza en el curso de su práctica.

Este nuevo aspecto, este problema de la realidad y la práctica y de su rol en el desarrollo del pensamiento infantil modifica sustancialmente todo el cuadro, pero deberemos regresar a él más adelante, durante el análisis y la crítica metodológica de los principales lineamientos de la teoría de Piaget.

VII

Si nos dirigimos a la moderna psicología en su conjunto, y particularmente a la psicología infantil, fácilmente podremos descubrir en ella una nueva tendencia que viene determinando su desarrollo en los últimos tiempos. Esta tendencia ha sido muy bien resumida por una de las personas sometidas a prueba por el psicólogo alemán N. Ach, al expresar su impresión inmediata luego de un moderno experimento psicológico. Al finalizar este, y para satisfacción del experimentador, que cuenta esto en la introducción de su investigación, esta persona exclamó: «¡Pero esto es filosofía experimental!»

Esta afinidad entre las investigaciones psicológicas y los problemas filosóficos, el intento, durante la investigación psicológica, por desarrollar directamente cuestiones que tienen una importancia primordial para una serie de problemas filosóficos y que, a la inversa, dependen en su mismo planteamiento y resolución de una interpretación filosófica, atraviesa toda la moderna investigación.

No vamos a ofrecer ejemplos que ilustren esta tesis. Indicaremos solamente que la investigación de Piaget que ahora estamos examinando oscila permanentemente entre la investigación psicológica y la filosófica. El propio Piaget dice que la lógica del niño es un terreno tan infinitamente complejo que en él se tropieza a cada paso con escollos, con problemas de lógica y, aún más frecuentemente, con la teoría del conocimiento. Conservar en este laberinto una dirección determinada y eludir los problemas ajenos a la psicología no siempre es cosa fácil.

El mayor peligro lo representa, para Piaget, la generalización prematura de los resultados de la experimentación y el riesgo de caer bajo el influjo de ideas preconcebidas, bajo el dominio de los prejuicios de un sistema lógico. Por eso, como ya hemos dicho, el autor se abstiene por principio de una exposición demasiado sistemática y, más aún, de cualquier generalización que exceda los límites de la psicología del niño. Su intención es limitarse exclusivamente al análisis de los hechos y no adentrarse en sus implicancias filosóficas. Sin embargo, tiene que reconocer que la lógica, la historia de la filosofía y la teoría del conocimiento son en esencia terrenos que, en mayor medida de lo que puede parecer, están vinculados al desarrollo de la lógica del niño. Y por esta razón, lo quiera él o no, forzosamente toca toda una serie de problemas propios de estos terrenos complejos, aunque, con una coherencia admirable, interrumpe el curso de su pensamiento cada vez que este se aproxima al límite fatal, la filosofía.

Claparède, en el prólogo al libro de Piaget, señala que en el autor se reúnen felizmente el biólogo-naturalista innato, que sustituye la captura de moluscos por la de hechos psicológicos, la persona que ha asimilado todos los principios del pensamiento científico-natural, la persona que posee la capacidad de hacer hablar a sus materiales, más exactamente, la facultad de escuchar lo que ellos dicen, y uno de los investigadores más avezados en cuestiones filosóficas.

> No ignora ningún recodo oscuro, ninguna trampa de la lógica clásica, «la de los manuales»; comparte las esperanzas de la lógica nueva, está al tanto de los delicados problemas de la teoría del conocimiento. Pero este conocimiento perfecto de estos diversos ámbitos, lejos de empujarlo a especulaciones azarosas, le ha permitido, por el contrario, destacar netamente la frontera que separa la psicología de la filosofía, y permanecer rigurosamente del lado de la psicología. Su obra es puramente científica (Piaget, 1983, p. 13).

Con esta última afirmación de Claparède no podemos estar de acuerdo, puesto que, como intentaremos demostrar más adelante, Piaget no logró evitar (y por la misma esencia del asunto no podía hacerlo) las teorías filosóficas, ya que la ausencia misma de filosofía es, justamente, una determinada filosofía. El intento de permanecer por completo dentro de los límites de un puro empirismo es característico de las investigaciones de Piaget. El temor a involucrarse con cualquier sistema filosófico preconcebido es por sí mismo un síntoma de una determinada concepción filosófica, que intentaremos revelar en sus rasgos más importantes y fundamentales.

Más arriba hemos analizado la concepción de egocentrismo infantil que sirve de base a la teoría piagetiana del habla egocéntrica del niño, egocentrismo en el que Piaget concentra todos los rasgos que caracterizan la lógica de aquel. Tal análisis nos condujo a la conclusión relativa a la manifiesta inconsistencia teórica y empírica de esta concepción fundamental, a la conclusión de que esta teoría presenta el curso del desarrollo infantil de un modo tergiversado.

Sería imposible, de acuerdo con los propósitos del presente capítulo, hablar sobre todas las consecuencias del egocentrismo infantil. Esto significaría analizar paso a paso todos los capítulos de los que está compuesta la investigación de Piaget y, en última instancia, transformar un capítulo crítico en un trabajo de distinta índole, que revise los temas de Piaget, pero desde diferente ángulo. Creemos que nuestra tarea es esencialmente

otra. Consiste en facilitar al lector la asimilación crítica del riquísimo material y de las principales generalizaciones contenidas en el libro de Piaget. Y para esto nos es indispensable analizar y ponderar críticamente el aspecto metodológico de sus investigaciones.

Podríamos comenzar con el aspecto fundamental y central, decisivo para la lógica del pensamiento científico de Piaget. Nos referimos al problema de la causalidad. Piaget finaliza su libro con un sucinto y elocuente capítulo dedicado al problema de la precausalidad en el niño. La conclusión final que se desprende del análisis de la lógica infantil es, según Piaget, que al niño aún le es ajeno el concepto de causalidad, y que el estadio en el cual se encuentra su pensamiento podría ser denominado, más correctamente, estadio de precausalidad.

Este problema ocupa un lugar tan notable en toda su teoría, que Piaget dedicó un volumen especial, el cuarto de su investigación, a explicar el concepto de la causalidad física en el niño. Esta nueva investigación social nuevamente lo llevó a la conclusión de la ausencia de causalidad, en el propio sentido de la palabra, en las representaciones del niño sobre el mundo, en las explicaciones del movimiento, en la comprensión del funcionamiento de las máquinas y aparatos, en resumidas cuentas, en todo el pensamiento del niño sobre la realidad exterior.

Pero en sus investigaciones, por extraño que parezca, el propio Piaget quiere consciente y premeditadamente interrumpir y detener su pensamiento en el estadio de la precausalidad. Él mismo dice que con el niño ocurre lo mismo que con la ciencia (Piaget, 1992, p. 181). Es verdad que Piaget se inclina, probablemente, a considerar su renuncia a la causalidad como un estadio de supracausalidad, es decir, como expresión del más refinado pensamiento científico, para el cual el concepto de causalidad representa una etapa ya superada. Pero de hecho, cualquiera que renuncie a la idea de causalidad se ve obligado a retroceder hacia el estadio de precausalidad, tan bien descrito por Piaget al analizar el pensamiento del niño.

¿Qué es lo que contrapone Piaget al principio de causalidad? Piaget sustituye el análisis causal de los fenómenos investigados por un punto de vista genético. El principio de causalidad es para él suprimido y eliminado por el principio más elevado de desarrollo.

> ¿Qué es explicar un fenómeno psicológico? –pregunta–. Como lo ha mostrado Baldwin en sutiles análisis, sin el método genético uno no puede jamás estar seguro en psicología de no tomar los efectos por causas, y ni siquiera de plantear bien los problemas a explicar. La relación de causa a efecto debe, pues, ser reemplazada por la de progresión genética, que une a las nociones de antecedente y consecuente la de dependencia funcional, en el sentido matemático de la palabra. Tendremos, pues, derecho, a propósito de dos fenómenos *a* y *b*, a decir que *a* es función de *b* como *b* es función de *a*, sin privarnos por eso de la posibilidad de ordenar nuestra descripción partiendo de los fenómenos aparecidos primero, los más «explicativos» genéticamente hablando (Piaget, 1992, p. 184).[22]

De esta manera, las relaciones genéticas y de dependencia funcional sustituyen, según Piaget, a las relaciones de causalidad. Aquí no ha tomado en consideración un principio brillantemente formulado por Goethe, según el cual el remontarse del efecto a la causa es el conocimiento histórico más elemental. Olvida la conocida tesis de Bacon de que el verdadero conocimiento es el que se remonta a las causas; intenta sustituir la comprensión causal del desarrollo por una comprensión funcional, y por lo tanto, sin darse cuenta, priva de todo contenido al mismo concepto de desarrollo. Todo resulta relativo en esta concepción del desarrollo. El fenómeno *a* puede considerarse como función del fenómeno *b*, pero, a la inversa, el fenómeno *b* puede considerarse como función del *a*.

---

22. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

Como resultado de tal análisis, desaparece para el autor la cuestión sobre las causas, sobre los factores del desarrollo. Él sólo se reserva el derecho a elegir los primeros fenómenos a observar, que son los más explicativos en el sentido genético.

Sobre esta base, el problema de los factores del desarrollo del pensamiento infantil queda resuelto en las investigaciones de Piaget exactamente del mismo modo que el problema de la causalidad.

> Ahora bien, ¿qué son estos fenómenos «explicativos»? La psicología del pensamiento encontrará siempre, a propósito de esto, dos factores fundamentales entre los que deberá explicar las relaciones: el factor biológico y el factor social. [...] Si se describe, pues, la evolución del pensamiento desde el solo punto de vista biológico, o –como está volviéndose hoy moda– desde el solo punto de vista sociológico, se corre el riesgo de dejar en sombras la mitad de la realidad. Importa, pues, no perder de vista estos dos polos, y no sacrificar nada. Pero para comenzar nos es preciso elegir un lenguaje a expensas de los demás. Y hemos elegido el lenguaje sociológico. Pero insistimos en que no se trata de un exclusivismo. Nos reservamos el volver sobre las explicaciones biológicas del pensamiento del niño, y remitir a ellas la descripción que intentamos aquí. Lo que hemos intentado para comenzar es tan solo ordenar nuestra descripción desde el punto de vista de la psicología social, partiendo del fenómeno más característico al respecto: el egocentrismo del pensamiento infantil. Hemos tratado de remitir al egocentrismo la mayoría de los caracteres de la lógica del niño (Piaget, 1992, pp. 184-185).

Resulta de esto una conclusión paradójica, consistente en que esa descripción ofrecida aquí en lenguaje sociológico puede ser trasladada con el mismo éxito a una descripción biológica en otro libro. Encarar la descripción desde el ángulo de la psicología social es una simple cuestión de elección para el autor, que es libre de elegir cualquiera de los lenguajes que le guste

en detrimento del otro. Esta afirmación, central y decisiva para toda su metodología, arroja luz sobre cómo concibe Piaget el factor social en el desarrollo del pensamiento infantil.

Como es sabido, todo el libro de Piaget está atravesado por la idea de que en la historia del pensamiento del niño aparece en primer plano la influencia de los factores sociales en la estructura y funcionamiento del pensamiento.

En el prefacio a la edición rusa, Piaget directamente escribe que esto constituye la idea fundamental de su trabajo.

> La idea dominante en el trabajo que aquí se publica –dice– es, según mi parecer, la idea de que el pensamiento del niño no puede ser solo resultado de factores psicobiológicos innatos ni de la influencia del medio físico, sino que debe ser entendido también y especialmente como resultado de las relaciones que se establecen entre el niño y el ambiente social que lo circunda. No quiero con esto simplemente decir que el niño refleja las opiniones y las ideas de los que lo rodean, esto sería banal. Del ambiente social depende la misma estructura del pensamiento del individuo. Cuando el individuo piensa solo para sí mismo, cuando piensa egocéntricamente, lo que constituye justamente el caso típico para el niño, su pensamiento se encuentra bajo el poder de su fantasía, de sus deseos, de su personalidad. Entonces presenta una serie de particularidades completamente diferentes de aquellas que caracterizan el pensamiento racional. Cuando el individuo siente, en cambio, la sistemática influencia de un determinado ámbito social (como, por ejemplo, el niño que experimenta la influencia de la autoridad de los adultos), entonces su pensamiento se forma según determinadas reglas externas [...]. A medida que los individuos colaboran conjuntamente unos con otros se desarrollan las reglas de esta colaboración, las cuales proporcionan al pensamiento la disciplina que origina la razón en sus dos aspectos, teórico y práctico. El egocentrismo, la constricción y la colaboración son las tres tendencias entre

> las cuales oscila incesantemente el pensamiento en desarrollo del niño y con las que en una u otra medida está vinculado el pensamiento del adulto, según permanezca autista o esté arraigado en uno u otro tipo de organización social (Piaget, 1932, pp. 55-56).

Tal es la idea dominante de Piaget. Parecería que aquí, en este esquema, como en todo el libro, estuviera contenido un preciso y claro reconocimiento del factor social como la fuerza determinante en el desarrollo del pensamiento infantil. A todo esto, hemos visto en la cita recién mencionada que dicho reconocimiento emana de que el autor ha escogido para su descripción el lenguaje sociológico, pero que, con idéntico resultado, los mismos hechos podrían ser sometidos a una explicación biológica. Por eso, analizar el modo como se relacionan el factor biológico y el factor social del desarrollo del pensamiento infantil en la teoría de Piaget constituye nuestra tarea más inmediata.

Respecto a este problema, en la teoría de Piaget es esencial la ruptura entre lo biológico y lo social. Lo biológico se interpreta como lo originario, lo primario, aquello inherente al propio niño, que conforma su sustancia psicológica. Lo social actúa como una fuerza externa y ajena al niño que, mediante la constricción, desplaza las formas de pensamiento propias del niño, correspondientes a su naturaleza interna, y las sustituye por esquemas de pensamiento ajenos a él e impuestos desde fuera.

Por lo tanto, no resulta sorprendente que incluso en su nuevo esquema Piaget una dos puntos extremos –el egocentrismo y la colaboración– mediante un tercer elemento, la constricción. Esta es la verdadera palabra que expresa la idea de Piaget sobre el mecanismo con cuya ayuda el medio social dirige el desarrollo del pensamiento infantil.

En esencia, esta idea es común a Piaget y al psicoanálisis, para el cual también el medio social es considerado como algo externo a la persona, algo que ejerce presión sobre ella y

la obliga a limitar sus deseos, a modificarlos y a dirigirlos por caminos indirectos. Constricción y presión son dos palabras que están siempre presentes en las páginas del libro cuando es necesario expresar la influencia del medio social sobre el desarrollo del niño.

Ya hemos visto que Piaget asemeja el proceso de estas influencias con la asimilación, y estudia cómo tales influencias se asimilan, es decir, son deformadas por el ser vivo y se incorporan a su propia sustancia. Pero esta sustancia psicológica propia del niño, la estructura y funcionamiento característicos del pensamiento infantil, que constituyen su peculiaridad cualitativa en comparación con el pensamiento del adulto, están determinados por el autismo, o sea, por las propiedades biológicas de la naturaleza infantil. El niño no es considerado como parte de un conjunto social, como sujeto de relaciones sociales que participa desde sus primeros días en la vida social de ese conjunto al que pertenece. Lo social es considerado como algo que está fuera del niño, como una fuerza ajena y lejana que ejerce presión sobre él y desplaza sus formas propias de pensamiento.

Esta idea, tan cara a Piaget, ha sido muy bien expresada por Claparède en su prólogo. Sostiene que las investigaciones de Piaget presentan la mente del niño bajo un aspecto completamente nuevo.

> Nos muestra, en efecto, que la mente del niño se va tejiendo a la vez en dos planos diferentes, en cierto modo superpuestos el uno sobre el otro. El trabajo que se realiza en el plano inferior es, en los primeros años, con mucho el más importante. Es obra del niño mismo, quien atrae hacia sí, confusamente entremezclado, y cristaliza alrededor de sus necesidades todo lo que resulta capaz de satisfacerlas. Tal es el plano de la subjetividad, de los deseos, del juego, de los caprichos, del *Lustprinzip*, como diría Freud. El plano superior, por el contrario, va siendo edificado poco a poco por el ambiente social cuya presión se impone cada vez más al niño. Es el plano de la objetividad,

> del lenguaje, de los conceptos lógicos, en una palabra de la realidad. En un primer momento este plano superior resulta de una fragilidad muy grande. En cuanto se lo sobrecarga demasiado se resiente, se resquebraja, se desfonda, y los elementos de que está formado vienen a caer al plano inferior para mezclarse allí con los que pertenecen a este último; otros pedazos quedan a mitad de camino, suspendidos entre el cielo y la tierra. Resulta concebible que el observador, que por su punto de vista no percibía la existencia de esta dualidad de planos y creía que toda la partida se jugaba sobre una misma superficie, haya tenido la impresión de una confusión extremada. Porque cada uno de esos planos tiene su lógica propia, que por así decirlo pone el grito en el cielo si se la acopla a la lógica del otro (Piaget, 1983, p. 11).

Como vemos, la particularidad del pensamiento del niño consiste, según la teoría de Piaget, en que su mente teje sobre dos telares, siendo el primero de ellos, el que lo hace en el plano de la subjetividad, de los deseos y caprichos, el más importante, ya que es tarea del propio niño. Incluso si el mismo Piaget o Claparède no mencionaran a Freud y su principio de placer, nadie dudaría de que ante nosotros se encuentra una concepción puramente biológica, que intenta deducir la especificidad del pensamiento infantil de las características biológicas de su naturaleza.

Que esto es efectivamente así, que lo biológico y lo social en el desarrollo del niño son presentados por Piaget como dos fuerzas externas que actúan mecánicamente una sobre la otra, es posible verlo a partir de las conclusiones a las que conduce su investigación.

La conclusión central, base de los dos siguientes volúmenes de las investigaciones de Piaget, es que el niño vive en una doble realidad. Uno de los mundos está compuesto por su propio pensamiento, el intrínseco a su naturaleza; el otro por el pensamiento lógico, impuesto por las personas que lo rodean.

De esto se deriva lógica y necesariamente que, como resultado de tal desdoblamiento de su pensamiento, según la idea de Piaget, para el niño debe surgir una realidad también desdoblada. Dos diferentes telares, dos diferentes tejidos: dos formas de pensamiento, dos realidades. Este desdoblamiento debe resultar tanto más brusco y violento en cuanto que cada uno de los planos sobre los que teje el pensamiento del niño tiene su lógica propia y –según palabras de un testigo muy autorizado– protesta cuando se lo confunde con la lógica del otro. Evidentemente, como atributo del pensamiento infantil debe presentarse no solo una realidad desdoblada, escindida, sino también conformada por fragmentos de tejido imposibles de unir, absolutamente heterogéneos y hostiles por definición, que protestan enérgicamente cuando se los quiere unir. Porque el pensamiento autista, afirma Piaget, se crea a sí mismo una realidad imaginaria, una realidad de sueños.

También aquí surge lógica y necesariamente una pregunta: ¿cuál de los dos telares sobre los que teje el pensamiento del niño es el más importante; cuál de los dos tejidos de su pensamiento es prioritario? Como hemos visto más arriba, Claparède responde con claridad a la primera parte de nuestra pregunta: el trabajo realizado durante los primeros años de vida en el plano inferior es con mucho el más importante. El propio Piaget, como veremos más adelante, responde categóricamente a la segunda parte, al sostener que la verdadera realidad es para el niño mucho menos verdadera que para nosotros.

Luego de esto, y siguiendo la misma lógica de este razonamiento indiscutiblemente consecuente, queda por reconocer que el pensamiento del niño lucha, según palabras de un poeta místico, en el umbral de lo que parece una doble existencia, y que su alma es la morada de dos mundos.

Es por eso que en relación con el problema del egocentrismo infantil Piaget plantea otra pregunta:

> ¿No existe más que una realidad para el niño, y entendiendo por tal una realidad suprema, piedra de toque para todas las

demás (como lo será para tal o cual adulto el mundo de los sentidos, o para tal otro el mundo construido por la ciencia, o aun el mundo invisible del místico), o bien, de acuerdo con sus estados de egocentrismo o de socialización se encuentra el niño en presencia de dos mundos igualmente reales, cada uno de los cuales no logra suplantar al otro? Es evidente que esta última hipótesis es la más probable (Piaget, 1992, p. 220).

Piaget cree que queda sin demostrar el sufrimiento del niño por esta bipolaridad del mundo real. Pero acepta la idea de que en el niño, a diferencia de nosotros, hay dos o varias realidades que se alternan entre sí en vez de hallarse en relación jerárquica.

Particularmente, durante el primer estadio, que según Piaget se extiende hasta los dos o tres años de vida,

> lo real es pura y simplemente lo que es deseado. El «principio de placer» de que habla Freud deforma y moldea el mundo a su gusto. El segundo estadio marca la aparición de dos realidades heterogéneas e igualmente reales: el mundo del juego y el mundo de la observación (Piaget, 1992, p. 221).[23]

> Hay que decir, pues, del juego infantil que constituye una realidad autónoma, entendiendo por esto que la realidad «verdadera» a la que se opone es mucho menos «verdadera» para el niño que para nosotros (Piaget, 1992, p. 222).

Esta idea no es exclusiva de Piaget. Todas las teorías de la psicología infantil que parten de los mismos principios que la de Piaget están atravesadas por esta idea. El niño vive en dos mundos. Todo lo social es ajeno e impuesto a él desde fuera. Recientemente, Eliasberg ha expresado esta idea aún más claramente, al hablar sobre la autonomía del habla infantil. Analizando la representación del mundo que asimila el niño a

---

23. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

través del habla, llega a la conclusión de que no se corresponde con la naturaleza infantil, ya que es opuesta a la integridad que podemos observar en el juego y en los dibujos del niño. Junto con el habla del adulto, afirma, el niño asimila las formas categoriales, la división de lo subjetivo y lo objetivo, yo y tú, aquí y allí, ahora y después, *das alles völlig unkindgemäss*. Y, repitiendo el famoso verso de Goethe, el autor dice que en el niño viven dos almas: la original, el alma infantil, llena de relaciones, y la segunda, surgida bajo la influencia de los adultos, que experimenta el mundo a través de categorías. Dos almas: dos mundos, dos realidades. Esta conclusión es una consecuencia lógicamente inevitable de la tesis fundamental que concibe a lo social y a lo biológico actuando como dos principios extraños y ajenos entre sí.

VIII

Como resultado de todo esto se obtiene una comprensión muy singular del proceso mismo de socialización, que en la teoría de Piaget ocupa un lugar central. Anteriormente hemos intentado demostrar que esta idea no resiste la crítica desde el punto de vista de la teoría del desarrollo. Y en efecto, ¿qué representa el proceso de socialización del pensamiento infantil tal como lo describe Piaget? Ya hemos visto que es algo externo y ajeno al niño. Ahora señalaremos otro aspecto que también es esencial: Piaget ve en la socialización la única fuente de desarrollo del pensamiento lógico. Pero, ¿en qué consiste realmente el proceso mismo de socialización? Es, como se sabe, el proceso de superación del egocentrismo infantil. Consiste en que el niño va dejando de pensar para sí mismo y comienza a adaptar su pensamiento al de los otros. Por sí mismo el niño nunca llegaría a la necesidad del pensamiento lógico. Actúa exclusivamente por medio de la fantasía, puesto que, en opinión de Piaget, «no son, pues, las

cosas las que bastan para impulsar al espíritu a la necesidad de verificación, ya que las cosas mismas están moldeadas por el espíritu» (Piaget, 1992, p. 187).

Decir así significa reconocer que las cosas, es decir, la objetiva realidad externa, no representan un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento infantil. Solo el encuentro de nuestro pensamiento con el ajeno despierta en nosotros la duda y la necesidad de demostración.

> Sin los demás, las decepciones de la experiencia nos llevarían a una sobrecompensación de imaginación y al delirio. Nace en nosotros constantemente un número enorme de ideas falsas, de excentricidades, de utopías, de explicaciones místicas, de sospechas y megalomanías que caen al contacto con los demás. Es la necesidad social de compartir el pensamiento de los demás, de comunicar el nuestro y de convencer, lo que está en el origen de nuestra necesidad de verificación. La prueba ha nacido de la discusión. Este es, por lo demás, el pan cotidiano de la psicología contemporánea (Piaget, 1992, p. 187).

No puede expresarse más claramente la idea de que la necesidad del pensamiento lógico y el conocimiento mismo de la verdad surgen a partir de la comunicación de la conciencia del niño con otras conciencias. ¡Qué próximo está esto, por su naturaleza filosófica, a la teoría sociológica de Durkheim y otros sociólogos, que deducen de la vida social del hombre el espacio, el tiempo y toda la realidad objetiva en su conjunto! También está muy cerca de la tesis de Bogdánov, según la cual

> la objetividad del orden físico es una convención. La objetividad del cuerpo físico con el que nos encontramos en nuestra experiencia se establece, a fin de cuentas, sobre la base de la comprobación mutua y del acuerdo entre los hombres, y el mundo físico en general es una experiencia socialmente acordada, socialmente armonizada y socialmente organizada.

Si recordamos la concepción de causalidad mencionada más arriba, casi no quedan dudas de que Piaget se aproxima aquí a Mach. Refiriéndose al desarrollo de la causalidad en el niño, Piaget establece el siguiente hecho, sumamente importante: demuestra, apoyándose en la ley de la conciencia formulada por Claparède, que la toma de conciencia sigue a la acción y surge cuando la adaptación automática tropieza con dificultades. Piaget supone que si nos preguntamos cómo surge la idea de causa, objetivo, etc., entonces

> este problema de origen remite al de saber de qué modo ha llegado el individuo a interesarse poco a poco por la causa, la meta, el lugar, etc. Y tenemos derecho a pensar que el interés no se ha volcado hacia esas «categorías» sino cuando la acción se ha encontrado desadaptada con respecto a alguna de ellas. *La necesidad crea la conciencia*, y la conciencia de la causa (o de la meta, o del lugar, etc.) no ha surgido en el espíritu sino cuando la necesidad de estar adaptado bajo la relación de la causa (o de la meta, etc.) se ha hecho sentir (Piaget, 1983, pp. 202-203).

En una adaptación automática e instintiva la mente no se da cuenta de las categorías. La realización de un acto automático no plantea a nuestra mente ninguna tarea. Al no haber dificultades no hay necesidad, y, por consiguiente, tampoco hay conciencia.

Exponiendo esta idea de Claparède, Piaget dice que en cierto sentido él ha ido aún más lejos en el camino de la psicología funcionalista, al suponer que el hecho de tomar conciencia de una categoría transforma la propia naturaleza de esta. «Así –dice él– hemos aceptado esta fórmula: "el niño es causa mucho antes de tener la noción de causa"» (Piaget, 1983, p. 203).

Parecería que es imposible expresar con mayor claridad la idea de que la causalidad objetiva existe en la actividad del niño independientemente de su conciencia y previamente a cualquier noción sobre ella; sin embargo, el mismo Piaget, comprendiendo que en este caso el hecho habla a favor de

una interpretación materialista, no idealista, de la causalidad, plantea una reserva al respecto, que consiste en lo siguiente:

> Solo la comodidad del lenguaje (que puede llevarnos, si no nos cuidamos, a toda una teoría realista del conocimiento, es decir, a salirnos de la psicología) puede autorizarnos a hablar de la «causalidad» como de una relación completamente independiente de la conciencia que de ella se tenga. En realidad hay tantos tipos de causalidad como tipos o grados hay en la toma de conciencia. Cuando el niño «es causa», o actúa como si supiera que una cosa es causa de otra, aunque no haya cobrado conciencia de la causalidad, se da allí un primer tipo de relación causal, o si se quiere, el equivalente funcional de la causalidad. Después, cuando el mismo niño cobra conciencia de esa relación, esta toma de conciencia es susceptible –por el hecho mismo de que depende de las necesidades y de los intereses del momento– de revestir un gran número de tipos diferentes: causalidad animista, artificial (asociada con la idea de que todo está hecho artificialmente por las manos del hombre), final, mecánica (por contacto), dinámica (fuerza), etc. La sucesión de estos tipos no puede considerarse nunca cerrada, y los tipos de relación de que se vale actualmente el adulto y el sabio no son, probablemente, sino provisionales, exactamente como aquellos de que se ha servido el niño o de que se sirve el primitivo (Piaget, 1983, pp. 203-204).[24]

Lo que Piaget afirma en relación con la causalidad, es decir, la negación de su objetividad, lo extiende a todas las restantes categorías, pasándose a la visión idealista del psicologismo y afirmando que

> importa, a quien se ocupa de la génesis, anotar la aparición y el empleo de esas categorías en todos los estadios que va

24. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

> recorriendo la inteligencia infantil, y remitir esos hechos a las leyes funcionales del pensamiento (Piaget, 1983, p. 204).

Al impugnar el realismo escolástico y el apriorismo kantiano en la teoría de las categorías lógicas, el propio Piaget adopta la postura del empirismo pragmático, al que

> no es exagerado caracterizar como muy preocupado por la psicología, ya que ha asumido la tarea de definir las categorías por su génesis en la historia del pensamiento y por su empleo progresivo en la historia de las ciencias (Piaget, 1983, p. 204).[25]

Vemos no solo que Piaget se coloca con esto en la posición del idealismo subjetivo, sino que incurre en una brusca contradicción con los datos que él mismo ha obtenido y que, a su decir, si se confía en ellos pueden llevar a una teoría realista del conocimiento.

Por lo tanto, no resulta sorprendente que, formulando las conclusiones de sus investigaciones posteriores, Piaget llegue en el tercer volumen (Piaget, 1984), dedicado a explicar las representaciones que tiene el niño sobre el mundo, a la siguiente conclusión: el realismo del pensamiento, el animismo y el artificialismo son los tres rasgos dominantes en la concepción infantil del mundo. Y esta conclusión es fundamental para el investigador que tome como punto de partida la afirmación de Mach según la cual la diferenciación entre el mundo interior o psíquico y el mundo exterior o físico no es innata. «Pero estas aseveraciones son aún teóricas. La hipótesis de Mach no se apoya sobre una verdadera psicología genética y la "lógica genética" de Baldwin es más constructiva que experimental» (Piaget, 1984, p. 38). Aquí Piaget parece proponerse la tarea de demostrar esta tesis de partida de Mach desde el punto de vista del desarrollo de la lógica infantil. En esto nuevamente

25. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

cae en una contradicción, ya que define el carácter inicial del pensamiento infantil como realista. En otras palabras, el realismo ingenuo que se atribuye al niño indica evidentemente que desde el mismo comienzo la conciencia está condicionada, por su propia naturaleza, por el hecho de reflejar la realidad objetiva.

Desarrollando aún más esta idea, Piaget, en la conclusión de sus cuatro volúmenes, plantea la pregunta acerca de la relación entre la lógica y la realidad.

> La experiencia –dice– moldea la razón y la razón moldea la experiencia. Entre lo real y lo racional hay una mutua dependencia. Este problema de la relación entre la lógica y la realidad pertenece ante todo a la teoría del conocimiento, pero desde el punto de vista genético pertenece también a la psicología o, en cualquier caso, existe un problema similar, que puede formularse del siguiente modo: o la evolución de la lógica determina las categorías reales de causalidad, etc., o, a la inversa, estas últimas determinan la evolución de la lógica (Piaget, 1934, p. 276).[26]

---

26. Dado que la cita es un tanto inexacta, la reproducimos aquí en su forma correcta: «La experiencia moldea la razón y esta a su vez influye en aquella. Entre lo real y lo racional hay, pues, una mutua dependencia. [...] El problema se basa, ante todo, en la teoría del conocimiento, si bien existe, desde el punto de vista genético, una cuestión análoga, de la cual vamos a tratar ahora. En cada etapa del desarrollo intelectual se pueden distinguir a grandes líneas dos grupos de operaciones: las de lógica formal, condicionando la estructura misma del razonamiento, y las categorías reales, como dice Hoffding (por oposición a las categorías formales), o sea las nociones de causalidad, realidad, etc. Podemos, pues, investigar la relación existente entre la estructura lógica característica de cada etapa y las categorías reales correspondientes a la misma. ¿Es la evolución de la lógica la que condiciona estas? ¿O viceversa? ¿Hasta qué punto son independientes ambos factores?». (N. del T.)

Piaget se limita a señalar que entre el desarrollo de las categorías reales y las categorías de la lógica formal existe una analogía e incluso un cierto paralelismo. De acuerdo con su opinión, existe no solo el egocentrismo lógico, sino también el egocentrismo ontológico; las categorías lógicas y ontológicas del niño evolucionan paralelamente.

No nos pondremos a examinar este paralelismo, ni siquiera esquemáticamente. Nos dirigiremos directamente a la conclusión final de Piaget.

> Una vez establecido este paralelismo cabe preguntarse cuál es el mecanismo de los factores en juego. ¿Es el contenido real del pensamiento el que moldea la forma lógica? ¿O viceversa? Planteada la cuestión de manera vaga es indudable que no tiene sentido; pero si nos preocupamos de distinguir la forma lógica de lo que se pudiera llamar forma psicológica (es decir, los factores de la asimilación en el sentido en que hemos tomado esta palabra) el problema se hace quizá susceptible de solución positiva. Sin embargo, guardémonos, por el momento, de prejuzgarla (Piaget, 1934, p. 280).

De este modo, Piaget conscientemente se sitúa en el límite entre el idealismo y el materialismo, queriendo conservar la posición de un agnóstico, pero negando de hecho la importancia objetiva de las categorías lógicas y compartiendo el punto de vista de Mach.

IX

Si quisiéramos sintetizar, como conclusión, cuáles son los rasgos centrales y fundamentales que definen la concepción de Piaget, deberíamos decir que son dos aspectos, cuya ausencia se ha dejado ya sentir al considerar la específica cuestión del habla egocéntrica. La ausencia de realidad y de la relación del niño con ella, es decir, la ausencia de actividad práctica

del niño, es en este caso lo esencial. La misma socialización del pensamiento infantil es considerada por Piaget fuera de la práctica, sin contacto con la realidad, como una comunicación pura entre almas que lleva al desarrollo del pensamiento. El conocimiento de la verdad y las formas lógicas con ayuda de las cuales se hace posible tal conocimiento no surgen en el proceso de dominio práctico de la realidad, sino en el proceso de adaptación de unos pensamientos a otros. La verdad es una experiencia socialmente organizada, como dice Piaget repitiendo la tesis de Bogdánov, ya que las cosas, la realidad, no empujan la mente del niño hacia el desarrollo. Ellas son modeladas por la mente. Abandonado a sí mismo, el niño llegaría al delirio. La realidad nunca le enseñaría la lógica.

Este intento de hacer derivar el pensamiento lógico del niño y su desarrollo de una comunicación pura entre conciencias, sin contacto alguno con la realidad, sin tomar en cuenta la experiencia social del niño orientada al dominio de la realidad, constituye el punto central de toda la teoría de Piaget.

En sus observaciones a la *Lógica* de Hegel, Lenin dice, con motivo de una concepción análoga ampliamente difundida en la filosofía idealista y en la psicología:

> Cuando Hegel intenta –a veces incluso con esfuerzo y afán– reducir la actividad racional del hombre a las categorías de la lógica, diciendo que esta actividad es el «silogismo» (*Schluss*), que el sujeto (el hombre) juega el papel de cierto «término» en la «figura» lógica del «silogismo», etc., se trata no solo de una interpretación forzada, no solo de un juego. Aquí se encierra un contenido profunda y netamente materialista. Hay que invertirlo: la actividad práctica del hombre ha debido llevar a su conciencia a repetir las distintas figuras lógicas miles de millones de veces para que esas figuras pudieran adquirir el valor de axiomas... (Lenin, 1972, p. 181).

La práctica del hombre, miles de millones de veces repetida, se graba en la conciencia del hombre por medio de las figuras

de la lógica. Estas figuras tienen la estabilidad de un prejuicio, un carácter axiomático, precisamente (y solo) gracias a esa repetición de miles de millones de veces (Lenin, 1972, p. 205).

Por lo tanto, no es sorprendente que Piaget haya establecido que el pensamiento verbal abstracto sea incomprensible para el niño. La conversación sin acción es incomprensible. Los niños no se entienden entre sí. Es a esto a lo que llega Piaget.

> Seguramente –dice él– cuando los niños juegan o cuando manipulan en común un material cualquiera se comprenden, porque aunque su lenguaje sea elíptico se acompaña de gestos, de toda una mímica que es un comienzo de acción y sirve de ejemplo al interlocutor. Pero podemos preguntarnos si el pensamiento verbal y el lenguaje mismo son comprendidos entre niños, o si, dicho de otro modo, los niños se comprenden cuando se hablan sin actuar. Estamos ante un problema capital ya que es en este plano verbal donde el niño realiza su principal esfuerzo de adaptación al pensamiento adulto y todo su aprendizaje del pensamiento lógico (Piaget, 1992, p. 190).

Piaget da una respuesta negativa a esta pregunta: los niños, afirma basándose en investigaciones especiales, no comprenden el pensamiento verbal ni aun el habla de los otros.

Esta idea, según la cual el aprendizaje del pensamiento lógico es producto de una comprensión pura del pensamiento verbal, independientemente de la acción, es el fundamento de la incomprensión infantil descubierta por Piaget. Parecería que es el propio Piaget quien ha demostrado elocuentemente en su libro que la lógica de la acción antecede a la lógica del pensamiento. Sin embargo, insiste en considerar el pensamiento como una actividad completamente desligada de la realidad. Pero, dado que la función básica del pensamiento es conocer y reflejar la realidad, entonces este pensamiento, considerado por fuera de ella, se convierte naturalmente en un movimiento de fantasmas, en un desfile de figuras muertas y delirantes, en

un baile de sombras, y no en el pensamiento real y lleno de contenidos del niño.

Por eso en la investigación de Piaget, en la que se intenta sustituir las leyes de la causalidad por las leyes del desarrollo, desaparece hasta el mismo concepto de desarrollo. Piaget no pone en relación las particularidades del pensamiento infantil con el pensamiento lógico (al que el niño accede más tarde), lo que permitiría ver cómo surge y se desarrolla el segundo a partir del primero. Al contrario: Piaget muestra cómo el pensamiento lógico desplaza las particularidades del pensamiento infantil, cómo penetra desde fuera en la sustancia psicológica del niño y es deformado por esta. Por esta razón, no es sorprendente que, a la cuestión de si todas las particularidades del pensamiento infantil conforman un conjunto incoherente o poseen una lógica particular, Piaget responda: «Parece evidente que la verdad está entre ambos extremos: el niño da muestras de una estructura intelectual original, pero su desarrollo está sometido a circunstancias contingentes» (Piaget, 1992, p. 184). Es imposible expresar más simple y directamente la idea de que la originalidad de la organización mental está inscripta en la misma esencia del niño y que no surge durante el proceso de desarrollo. El desarrollo no es un impulso autónomo, con origen en sí mismo, sino la lógica de circunstancias fortuitas. Allí donde no hay impulso autónomo tampoco hay lugar para desarrollo alguno, en el profundo y auténtico sentido de la palabra: allí uno desplaza al otro, pero no surge uno del otro.

Podríamos aclarar esto mediante un simple ejemplo. Piaget, al detenerse en las particularidades del pensamiento infantil, intenta demostrar su debilidad, inconsistencia, irracionalidad y su falta de lógica en comparación con el pensamiento del adulto.

Aparece la misma pregunta que en su tiempo le fue planteada a Lévy-Bruhl en relación con su teoría del pensamiento primitivo. Puesto que si el niño piensa exclusivamente en forma

sincrética, si el sincretismo impregna todo el pensamiento infantil, resulta incomprensible cómo es posible la adaptación real del niño.

Es evidente que en todas las tesis empíricas de Piaget es necesario introducir dos correcciones fundamentales. La primera de ellas consiste en que hay que limitar la esfera de influencia de las particularidades sobre las que habla Piaget. Nos parece, y nuestra propia experiencia apoya esto, que el niño piensa sincréticamente allí donde no es aún capaz de pensar coherente y lógicamente. Cuando al niño le preguntan por qué el Sol no se cae, entonces él, claro está, da una respuesta sincrética. Estas respuestas sirven como un importante síntoma para poder discernir las tendencias que dirigen el pensamiento infantil cuando se mueve en una esfera desligada de la experiencia. Pero si se le pregunta al niño por cosas accesibles a su experiencia y a su verificación práctica, y el ámbito de tales cosas se encuentra en función de su educación, entonces será difícil esperar del niño una respuesta sincrética. A la pregunta, por ejemplo, de por qué se cayó al tropezar con una piedra, ni hasta el niño más pequeño respondería del mismo modo a como lo hicieron los niños a los que Piaget les preguntó por qué la Luna no cae sobre la Tierra.

De esta manera, la esfera del sincretismo infantil está rigurosamente determinada por la experiencia del niño, y en función de esto, hay que encontrar en el mismo sincretismo el modelo, el prototipo, el embrión de las futuras relaciones causales a las que se refiere de pasada el propio Piaget.

En efecto, no corresponde subestimar el pensamiento estructurado en esquemas sincréticos, los cuales, pese a sus vaivenes, llevan al niño a una paulatina adaptación. Tarde o temprano serán sometidos a una rigurosa selección y mutua reducción que los afinarán hasta hacer de ellos un magnífico instrumento de investigación en los dominios donde son útiles las hipótesis.

A la par de esta delimitación de la esfera de influencia del sincretismo debemos introducir aún otra importante

corrección. Para Piaget es un dogma fundamental la tesis según la cual el niño es impermeable a la experiencia. Pero aquí sigue una aclaración sumamente importante. La experiencia disuade al hombre primitivo, dice Piaget, tan solo en casos muy particulares, específicos y técnicos, y como ejemplo de esos casos raros menciona la agricultura, la caza, la fabricación, sobre las que dice: «Pero esta toma de contacto momentánea y parcial con los hechos no influye para nada sobre la orientación del pensamiento. Con mucha más razón ocurre esto en el niño» (Piaget, 1992, p. 186).

Pero la fabricación, la caza y la agricultura no constituyen un efímero contacto con la realidad, sino el fundamento de la existencia del hombre primitivo. Y al aplicar esto al niño, el propio Piaget, con toda claridad, pone de manifiesto la raíz y el origen de todas las particularidades que establece en su investigación. «El niño –dice en una de sus páginas– no toma jamás verdaderamente contacto con las cosas ya que no trabaja. Juega con ellas, o cree sin indagar» (Piaget, 1992, p. 187). Aquí, en efecto, encontramos el punto central de la teoría de Piaget, con cuyo análisis podemos concluir todo este capítulo.

Las regularidades que Piaget ha establecido, los hechos que ha hallado, no tienen un significado universal, sino limitado. Son válidos *hic et nunc*, *aquí y ahora*, en un ámbito social preciso y determinado. De ese modo se desarrolla no el pensamiento del niño en general, sino el de los niños que estudió Piaget. Que las regularidades halladas por Piaget no son en esencia leyes eternas de la naturaleza, sino leyes históricas y sociales, es algo evidente que ha sido notado por críticos de Piaget tales como Stern. En opinión de este último,

> Piaget va demasiado lejos al afirmar que durante toda la temprana infancia, hasta los siete años, el niño habla más egocéntrica que socialmente, y que solo a partir de esta edad comienza a predominar la función social del habla. Este error está fundado en que Piaget no ha prestado suficiente atención a la importancia de la situación social. Si el niño habla más

> egocéntrica o socialmente es algo que depende no solo de su edad, sino también de las condiciones en que se encuentre. Las condiciones de la vida familiar, las condiciones educativas son en este punto determinantes. Las observaciones de Piaget están dirigidas a niños que juegan uno junto a otro en un jardín de infantes. Estas leyes y coeficientes son válidos solamente para el ámbito infantil específico que observó Piaget, y no pueden ser generalizados. Cuando los niños están ocupados exclusivamente en una actividad lúdica es natural que el acompañamiento monológico del juego adquiera una amplia dimensión. Mújova encontró, en Hamburgo, que la peculiar estructura del jardín de infantes tiene aquí una importancia decisiva. En Ginebra, donde los niños, al igual que en los jardines de Montessori, sencillamente juegan en forma individual uno junto a otro, los coeficientes de habla egocéntrica resultan mayores que en los jardines alemanes, donde existe una comunicación social más estrecha en los grupos de niños que juegan. Más característico aún es el comportamiento del niño en el ámbito del hogar, donde hasta el mismo proceso de adquisición del habla está completamente socializado [indiquemos, a propósito, que aquí Stern también le da la prioridad a la función social del habla, que se manifiesta ya en el mismo momento de adquisición del lenguaje]. Aquí surgen ante el niño tantas necesidades prácticas e intelectuales, está obligado a pedir, a preguntar y a escuchar sobre tantas cosas, que el esfuerzo por comprender y por ser comprendido, es decir, por el habla socializada, comienza a jugar un enorme papel ya desde los años más tempranos. (Stern y Stern, 1928, pp. 148-149).

Para confirmar esto, Stern remite a la parte empírica de su libro, en la que se reúne gran cantidad de material sobre las características del desarrollo verbal del niño en los primeros años.

En este momento lo que nos interesa no son solo las correcciones empíricas hechas por Stern, ya que la clave del asunto

no se encuentra en la cantidad de habla egocéntrica, sino en la naturaleza de las regularidades establecidas por Piaget. Dichas regularidades, como ya ha sido dicho, solo son válidas para la esfera social que estudió Piaget. En Alemania, ante una diferencia relativamente pequeña, tales regularidades toman ya otro aspecto. Las diferencias serían aún más marcadas si estudiáramos esos fenómenos y procesos en un ámbito social totalmente diferente, como el que rodea al niño en nuestro país. Piaget, en el prefacio a la edición rusa, dice directamente:

> Cuando se trabaja del modo en el que me vi obligado a hacerlo yo, tan solo dentro de un único medio social, como el de los niños de Ginebra, resulta imposible precisar con exactitud los roles de lo individual y de lo social en el pensamiento del niño. Para lograr esto es absolutamente necesario estudiar a los niños en los ámbitos sociales más diversos y, en lo posible, más variados (Piaget, 1932, p. 56).

Por esta razón, Piaget menciona como algo positivo la colaboración con los psicólogos soviéticos, que estudian a los niños en un ambiente social muy distinto al que estudia él. «Nada –dice– puede ser más provechoso para la ciencia que este acercamiento de los psicólogos rusos a los trabajos hechos en otros países» (Piaget, 1932, p. 56).

También nosotros suponemos que la investigación del desarrollo del pensamiento del niño en un ambiente social completamente distinto, y en particular de niños que, a diferencia de los estudiados por Piaget, trabajan, conduce al establecimiento de regularidades sumamente importantes que permiten, a su vez, establecer leyes que no solo tengan validez *aquí y ahora* sino que también puedan generalizarse. Sin embargo, para lograr esto la psicología infantil debe modificar radicalmente el sentido de sus fundamentos metodológicos.

Como es sabido, hacia el final del *Fausto* de Goethe, el coro canta a lo eternamente femenino, que nos eleva a las alturas. Recientemente, la psicología infantil, por boca de Volkelt,

cantó a «la primitiva integridad que permite distinguir la vida psíquica normal del niño entre las demás formas humanas y que constituye la esencia y el valor de lo eternamente infantil» (Volkelt, 1930, p. 138). Volkelt ha expresado aquí no solo su idea personal, sino la principal aspiración de toda la psicología infantil contemporánea, atravesada por el deseo de develar lo eternamente infantil. No obstante, la tarea de la psicología consiste justamente en descubrir no lo eternamente infantil, sino lo históricamente infantil, o, empleando la palabra poética de Goethe, lo transitoriamente infantil. La piedra que los constructores rechazaron debe convertirse en piedra angular.[27]

27. Vigotski parafrasea aquí el salmo 118 (117), 22. (N. del T.)

CAPÍTULO TERCERO

El problema del desarrollo del habla en la teoría de Stern

Lo que ha permanecido como el rasgo más estable en el sistema de Stern, y que se ha fortalecido y consolidado aún más con su posterior desarrollo, es *la concepción puramente intelectualista sobre el habla infantil y su evolución*. Con todo, en ninguna otra parte como aquí se manifiesta con tanta evidencia la limitación, la contradicción interna, la inconsistencia científica y el fundamento idealista del personalismo filosófico y psicológico de Stern.

El propio Stern denomina a la orientación de su punto de vista *personalista-genética*. Más adelante le recordaremos al lector la idea esencial del personalismo. Primero aclararemos en qué consiste el punto de vista genético en esta teoría que, anticipamos, como toda teoría intelectualista es por su misma esencia antigenética.

Stern distingue tres raíces (*Wurzeln*) del habla: la tendencia expresiva, la tendencia social a la comunicación y la *intencional*. Las dos primeras no son un rasgo distintivo del habla humana, son también propias del «habla» embrionaria de los animales. Pero la tercera está por completo ausente en el «habla» de los animales y es un rasgo específico del habla humana. La intencionalidad es definida por Stern como la orientación a un determinado *sentido*. «En cierto estadio de su desarrollo intelectual -dice- el hombre adquiere la facultad, al articular sonidos, de "referirse a algo" ("*etwas zu meinen*"), de significar "algo objetivo"» (Stern y Stern, 1928, p. 126), trá-

tese de un objeto, un contenido, un hecho, un problema, etc. Estos actos intencionales son en esencia actos del pensamiento (*Denkleistungen*), y la aparición de la intencionalidad significa, por tanto, la intelectualización y objetivación del habla. Por esta razón, los nuevos representantes de la psicología del pensamiento, como Bühler y, sobre todo, Reimut, subrayan, apoyándose en Husserl, la importancia del factor lógico en el habla infantil. Es cierto que Stern afirma que estos van demasiado lejos en la determinación lógica del habla infantil; sin embargo, él también es partidario de esta idea. En pleno acuerdo con esta idea, Stern indica exactamente el punto en el desarrollo del habla donde «se abre paso esta intencionalidad y confiere al habla su carácter específicamente humano» (Stern y Stern, 1928, p. 127).

Parecería que nada puede objetarse en contra de la idea de que el habla humana, en su forma desarrollada, tiene sentido y posee un significado objetivo, que esto supone como condición necesaria un cierto grado de desarrollo del pensamiento y que, finalmente, es inevitable hacer referencia al vínculo existente entre el habla y el pensamiento lógico. Sin embargo, Stern sustituye la explicación genética por la intelectualista cuando ve en estos rasgos del habla humana desarrollada, que demandan una explicación genética (cómo han surgido en el proceso de desarrollo), la *raíz* y la fuerza motriz del desarrollo del habla, una tendencia primaria, casi un instinto, en todo caso algo *originario*, comparable, por su función genética, con las tendencias expresiva y comunicativa que efectivamente están en el *inicio* del desarrollo del habla, algo que el propio Stern, por último, denomina *die «intentionale» Triebfeder des Sprachdranges*[28] (Stern y Stern, 1928, p. 126).

El error básico de cualquier teoría intelectualista, y de esta en particular, reside en que *para la explicación intenta partir de aquello mismo que debe ser explicado*. En esto se halla su carác-

---

28. El resorte «intencional» del impulso lingüístico. (N. del T.)

ter antigenético (los rasgos propios de las formas superiores del desarrollo del habla se atribuyen a su inicio); en esto se encuentra, también, su inconsistencia interna, su vacuidad e insustancialidad, ya que *no explica nada* y describe lógicamente un círculo vicioso cuando, a la pregunta acerca de cuáles son las raíces y los modos a partir de los cuales surge el sentido del habla humana, responde: de la tendencia intencional, es decir, de la tendencia al significado. Tal explicación nos recuerda aquella clásica del médico de Molière al explicar el efecto somnífero del opio por sus propiedades somníferas. Stern dice abiertamente: «En un determinado estadio de su madurez intelectual el hombre adquiere la *capacidad* (*Fähigkeit*), articulando sonidos, de hacer referencia a algo, de significar algo objetivo» (Stern y Stern, 1928, p. 126). ¿Y qué es esto sino la explicación del médico de Molière? ¿Acaso el pasaje de la terminología latina a la alemana hace menos notorio el carácter meramente verbal de semejantes explicaciones, la simple sustitución de unas palabras por otras en aquellos casos en los que en la explicación se expresa con otros términos lo mismo que debe ser explicado?

Si tomamos la descripción que hace Stern de ese momento, descripción que se ha hecho clásica y forma parte de todos los cursos de psicología infantil, será fácil ver a dónde conduce semejante caracterización lógica del habla infantil. A esa edad (aproximadamente entre el año y medio y los dos)[29] el niño realiza uno de los descubrimientos más grandes de toda su vida; descubre que «a cada objeto corresponde un complejo sonoro permanente que lo simboliza, que sirve para su designación y

---

29. Aquí Vigotski, en la edición de 1934, utiliza los coeficientes 1 y 1;6, e introduce una nota en la que explica el sistema de designación de la edad que utiliza: «el sistema de designación de la edad introducido por Stern ha sido en la actualidad generalmente adoptado: 1;6 significa 1 año y 6 meses». Como quizás el lector desconoce tal sistema, hemos decidido expresar la edad en forma directa y no mediante tales coeficientes. (N. del T.)

comunicación, es decir, que *cada cosa tiene su nombre*» (Stern y Stern, 1928, p. 190). De esta manera, Stern atribuye al niño, en su segundo año de vida, «el despertar de la conciencia de los símbolos y de su necesidad» (Stern y Stern, 1928, p. 190). Como desarrolla muy consecuentemente en otro libro, este descubrimiento de la función simbólica de las palabras es ya de por sí una actividad mental del niño en el sentido propio de la palabra.

> La comprensión de las relaciones entre el signo y el significado que aparece a esta edad –afirma Stern– es algo muy distinto al simple uso de las formas sonoras, de las representaciones de objetos y de sus asociaciones. Y la exigencia de que a *cada* objeto, sea este del género que sea, pertenece un nombre, puede considerarse como un auténtico y quizás el primer *concepto general del niño* (Stern, 1922, p. 90).

Por consiguiente, si siguiéramos los pasos de Stern, tendríamos que admitir, junto con él, que el niño de un año y medio o dos comprende las relaciones entre el signo y el significado, que es consciente de la función simbólica del habla, que «tiene conciencia del significado del habla y voluntad por dominarla» (Stern y Stern, 1928, p. 150), por último, que «tiene conciencia de una regla general, de la existencia de un pensamiento general», es decir, de un concepto general, tal como Stern denominó anteriormente a este «pensamiento general». ¿Hay fundamentos empíricos y teóricos para semejante suposición? Nos parece que todo el desarrollo de este problema durante los últimos veinte años nos conduce inevitablemente a dar una respuesta negativa a esta pregunta.

Todo lo que sabemos sobre los aspectos mentales del niño de un año y medio o dos no concuerda con la suposición de que pueda realizar operaciones intelectuales tan complejas como implica el «tener conciencia del significado del habla». Más aún, muchas investigaciones y observaciones experimentales señalan directamente que la comprensión de las relaciones entre

el signo y el significado y el uso funcional del signo aparecen considerablemente más tarde y están fuera del alcance del niño de esa edad. El desarrollo del uso del signo y la transición a las operaciones con signos (a las funciones significativas) nunca aparecen, como han demostrado investigaciones experimentales sistemáticas, como simple resultado de un descubrimiento súbito o de una invención del niño, nunca se realizan de una sola vez, de golpe; el niño no descubre el significado del habla de una vez para toda la vida, como supone Stern al intentar demostrar que el niño sólo «descubre una vez, en un género de palabras, la principal esencia del símbolo» (Stern y Stern, 1928, p. 194). Al contrario, el desarrollo es un proceso genético complejo que tiene su «historia natural de los signos», es decir, sus raíces naturales y sus formas transitorias en los niveles más primitivos del comportamiento (por ejemplo, el llamado significado ilusorio de los objetos en el juego, y antes aún, el gesto indicador, etc.), y su «historia cultural de los signos», compuesta por una serie de fases y etapas propias con sus cambios funcionales, sus cambios cuantitativos y cualitativos, su crecimiento, su metamorfosis, su dinámica, sus regularidades.[30]

Todo este complejo camino que lleva a la efectiva maduración de la función significativa es en realidad ignorado por Stern, y su misma concepción sobre el proceso de desarrollo del habla es *extremadamente simplista*. Pero tal es el destino de cualquier teoría intelectualista que, en lugar de tener en cuenta el camino evolutivo real en toda su complejidad, ofrece una explicación de carácter lógico. A la pregunta sobre cómo se desarrolla el sentido del habla infantil, tal teoría responde: el niño *descubre* que el habla tiene sentido. Semejante explicación, por su propia naturaleza, merece totalmente ser colocada junto a otras famosas teorías intelectualistas similares, como la de la invención del lenguaje, la teoría racionalista del contrato social,

---

30. En relación con esto y con todo lo ulterior véase el siguiente capítulo: «Las raíces genéticas del pensamiento y el habla». [Lev Vigotski]

etc. La mayor desgracia consiste en que tal explicación, como hemos dicho más arriba, en realidad *no explica nada.*

Esta teoría resulta poco consistente incluso desde un punto de vista *puramente empírico.* Las observaciones de Wallon, Koffka, Piaget, Delacroix y de muchos otros realizadas sobre niños normales, y las observaciones especiales de Bühler sobre niños sordomudos (citadas por Stern) han demostrado: 1) el vínculo entre la palabra y el objeto «descubierto» por el niño *no es* aquel vínculo funcional y simbólico que distingue el pensamiento discursivo altamente desarrollado y al cual, mediante el análisis lógico, Stern destacó y atribuyó al estadio genético más temprano; la palabra es por mucho tiempo para el niño más bien un atributo (Wallon) o una propiedad (Koffka) de las cosas, junto con sus otras propiedades, que un símbolo o un signo; el niño a esa edad capta más la estructura puramente externa *objeto-palabra* que la relación interna *signo-significado,* y 2) semejante «descubrimiento», cuyo instante exacto podría determinarse con precisión, no existe, y lo que tiene lugar es, a la inversa, una serie de cambios «moleculares», prolongados y complejos que conducen a ese momento crítico en el desarrollo del habla.

Debemos reconocer que el aspecto empírico de las observaciones de Stern, *en general,* ha hallado incluso en este punto una irrefutable confirmación durante los veinte años transcurridos desde su primera publicación. El momento crucial y decisivo de todo el desarrollo verbal, cultural y mental del niño ha sido, sin lugar a dudas, *correctamente descubierto* por Stern, pero *explicado de un modo intelectualista,* es decir, falso. Stern ha señalado dos síntomas *objetivos* que permiten juzgar acerca de la existencia de este momento crítico, y cuya importancia en el desarrollo del habla resulta difícil exagerar: 1) las llamadas preguntas por los nombres, que comienzan a surgir inmediatamente en este momento y 2) el notable y brusco incremento del vocabulario del niño.

El activo aumento del vocabulario, manifiesto en que el niño *busca por sí mismo la palabra* y pregunta por los nombres

de los objetos que no conoce, de hecho no tiene analogía en el desarrollo del «habla» de los animales, y marca en su desarrollo una fase completamente nueva, esencialmente diferente de las anteriores: de la función señalizadora del habla pasa a la significativa, del uso de señales acústicas a la creación y empleo activo de sonidos. Es verdad que algunos investigadores (Wallon, Delacroix y otros), se inclinan a rechazar el significado general de este síntoma, e intentan, por un lado, interpretarlo de otro modo, y por otro, borrar los límites bien marcados entre este período de preguntas por los nombres y la segunda «edad de las preguntas».

Sin embargo, dos postulados son incuestionables: 1) exactamente a esta edad, el «grandioso sistema de señales del habla» (según expresión de Pávlov) comienza a distinguirse para el niño de toda la restante masa de estímulos formados por señales, y asume una función absolutamente específica en el comportamiento, la función de signo; 2) los síntomas objetivos testimonian indiscutiblemente esto. Haber establecido ambos hechos ha sido el gran mérito de Stern.

Pero esto hace aún más sorprendente la insatisfactoria explicación de tales hechos. Para convencernos definitivamente de la naturaleza intelectualista de esta explicación, que se reduce a reconocer cierta capacidad, la «tendencia intencional», como la raíz primaria del habla, solo basta compararla con lo que conocemos sobre las otras dos raíces del habla. En efecto, cuando hablamos sobre la tendencia expresiva estamos haciendo referencia a un sistema claramente definido de «movimientos expresivos», genéticamente muy antiguo, cuyas raíces se hunden en los instintos y en los reflejos incondicionados, que se ha modificado en el transcurso del tiempo, reestructurándose y haciéndose más complejo en el proceso de desarrollo; el mismo carácter genético tiene la segunda raíz del habla, la función comunicativa, cuyo desarrollo es observable desde los animales sociales inferiores hasta los antropoides y el hombre.

Las raíces, las trayectorias y los factores condicionantes del desarrollo de una u otra función son claros y conocidos; tras

estos nombres se halla el proceso real de desarrollo. No ocurre lo mismo con la tendencia intencional. Ella aparece de la nada, no tiene historia, nada la condiciona, es, según Stern, primaria, inicial, surge «de una vez para siempre», por sí misma. El niño descubre, gracias a esta tendencia y mediante una operación puramente lógica, el significado del lenguaje.

Desde luego, Stern en ninguna parte dice esto explícitamente. Al contrario, él mismo reprocha a Reimut, como ya hemos dicho, un excesivo logicismo; el mismo reproche hace a Ament, suponiendo que su trabajo constituía la culminación de la época intelectualista en la investigación del habla infantil (Stern y Stern, 1928, p. 5). Sin embargo, el propio Stern, en su lucha con las teorías antiintelectualistas del habla (Wundt, Meumann, Idelberger y otros), que reducen los rudimentos del habla infantil a procesos afectivo-volitivos y niegan cualquier participación del factor intelectual en su surgimiento, *de hecho* mantiene el mismo punto de vista puramente lógico y antigenético de Ament, Reimut y otros; él supone que es el portavoz más moderado de tal punto de vista, pero en realidad llega por esta vía bastante más lejos que Ament: si en Ament el intelectualismo tenía un carácter meramente empírico y positivo, en Stern se convierte evidentemente en una concepción metafísica e idealista; Ament sencilla e ingenuamente exageró, por analogía con el adulto, la capacidad del niño para pensar lógicamente; Stern no repite este error, pero comete uno más grave: eleva lo intelectual a la categoría de primordial, toma el pensamiento como primario, como la raíz, como la causa primera del surgimiento del sentido en el habla.

Puede resultar paradójico que el intelectualismo más inconsistente y frágil aparezca justamente en una teoría... sobre el pensamiento. Parecería que aquí estaría su esfera legítima de aplicación, pero, según la correcta observación de Köhler, el intelectualismo resulta inconsistente precisamente en la teoría sobre el intelecto, y Köhler demostró esto en sus investigaciones de modo harto convincente. Una excelente prueba de esto la encontramos en el libro de Stern. Su parte más débil e

internamente contradictoria es la que aborda el problema de las interrelaciones entre el pensamiento y el habla. Parecería que reducir el problema central del habla –su sentido– a la tendencia intencional y a una operación intelectual arrojaría mucha luz sobre la cuestión del vínculo y la interacción entre el habla y el pensamiento. En realidad, tal aproximación al problema, que *presupone* un intelecto ya constituido, no permite clarificar la complejísima interacción dialéctica entre el intelecto y el habla.

Más aún, problemas como el del habla interna, su surgimiento y su relación con el pensamiento, entre otros, están casi por completo ausentes en ese libro que, en opinión de su autor, está a la debida altura del conocimiento contemporáneo sobre el niño. El autor presenta resultados de investigaciones de Piaget sobre el habla egocéntrica, pero los examina exclusivamente desde el punto de vista de la conversación infantil, sin referirse ni a sus funciones, ni a su estructura, ni al significado genético de esa forma de habla (Stern y Stern, 1928, pp. 146-149) que –según la hipótesis que hemos enunciado– puede ser considerada como una forma de transición genética, la transición del habla externa a la interna.

En términos generales, el autor no examina en ninguna parte los complejos cambios funcionales y estructurales del pensamiento en relación con el desarrollo del habla. En ningún otro lugar esta circunstancia es tan claramente evidente como en la «traducción» de las primeras palabras del niño al lenguaje de los adultos. Esta cuestión es en general la piedra angular de cualquier teoría sobre el habla infantil; por esa razón, este problema es ahora el punto central al que tienden todas las corrientes principales de la actual teoría sobre el desarrollo del habla infantil, y es posible decir, sin temor a exagerar, que toda teoría sobre este tema se reestructura de acuerdo con su interpretación de las primeras palabras del niño.

Stern no ve la posibilidad de interpretar las primeras palabras del niño de un modo puramente intelectualista o puramente afectivo-volitivo. Como es sabido, Meumann (en

esto Stern encuentra –y con mucho fundamento– su gran mérito), en oposición a la interpretación intelectualista de las primeras palabras del niño que designan objetos, afirma que «al comienzo, el habla activa del niño *no menciona y no designa ningún objeto ni ningún proceso* de su entorno, el significado de estas palabras es *exclusivamente de carácter emocional y volitivo*» (Meumann, 1928, p. 182). Analizando las primeras palabras infantiles, Stern, en contraposición a Meumann, demuestra indiscutiblemente que en ellas a menudo «prevalece la indicación del *objeto*» en comparación con el «moderado tono emocional» (Stern y Stern, 1928, p. 183). Es sumamente importante poner de relieve esto último. De este modo, como muestran irrefutablemente los hechos y reconoce el propio Stern, la *indicación del objeto* (*Hindenten auf das Objekt*) aparece en los más tempranos «preestadios» (*Eine primitivieren Entwicklungsstadien*) del habla infantil, antes de toda aparición de intencionalidad, descubrimiento, etc. Parecería que esta circunstancia habla de manera suficientemente convincente *en contra* de la suposición del carácter primario de la tendencia intencional.

Sobre esto también habla, al parecer, toda una serie de hechos que expone el propio Stern: por ejemplo, el papel mediador de los gestos, en particular el gesto indicador, en el establecimiento del significado de las primeras palabras (Stern y Stern, 1928, p. 166); los experimentos de Stern, que muestran el vínculo directo entre la supremacía del significado objetivo de las primeras palabras sobre el afectivo, por un lado, y la función indicadora de estas («indicación de algo objetivo») por el otro (Stern y Stern, 1928, p. 166 y ss.); observaciones similares de otros autores y del propio Stern, etc., etc.

Sin embargo, Stern rechaza este camino genético, el único posible, por lo tanto, para explicar desde un punto de vista científico cómo surge la intencionalidad y el sentido del habla durante el proceso de desarrollo, cómo la «orientación hacia cierto sentido» surge de la orientación del signo indicador (el gesto, la primera palabra) hacia algún objeto y, en definitiva, de la orientación afectiva hacia el objeto. Como ya hemos dicho,

Stern prefiere el camino corto y simplista de la explicación intelectualista (el sentido surge de la tendencia al sentido) al largo y complejo camino dialéctico de la explicación genética.

Así es como traduce Stern las primeras palabras del habla infantil. «El *mamá* del niño –dice– traducido al habla desarrollada no significa la palabra "madre", sino la oración: "mamá, ven aquí", "mamá, dame", "mamá, siéntame en la silla", "mamá, ayúdame", etc.» (Stern y Stern, 1928, p. 180). Si nuevamente nos dirigimos a los hechos, fácilmente advertiremos que en realidad *no es en sí la palabra mamá* la que debe ser traducida al lenguaje de los adultos, por ejemplo «mamá, siéntame en la silla», sino *todo el comportamiento del niño en ese momento* (se estira hacia la silla, intenta sujetarse a ella con las manos, etc.). En tal situación, la orientación «afectivo-volitiva» hacia el objeto (si hablamos con la terminología de Meumann) es todavía absolutamente inseparable de la «orientación intencional» del habla hacia cierto sentido: una y otra están aún fundidas en una unidad indivisible, y la única traducción correcta de la palabra *mamá*, y en general de las primeras palabras del niño, es el *gesto indicador*, del cual son en un principio el equivalente, el sustituto convencional.

Nos hemos detenido deliberadamente en este punto central de todo el sistema metodológico y teórico de Stern, y solo a título ilustrativo hemos mencionado algunos aspectos de las explicaciones concretas que ofrece sobre las distintas etapas del desarrollo del habla en el niño. Aquí no podemos exponer por más tiempo, exhaustiva y detalladamente, todo el riquísimo contenido de su libro, ni siquiera sus cuestiones principales. Solamente diremos que el mismo rasgo intelectualista, la misma tendencia antigenética de todas las explicaciones, caracteriza el tratamiento de los demás problemas importantes, como el desarrollo de los conceptos, los estadios principales en el desarrollo del habla y el pensamiento, etc. Al señalar este rasgo, por lo tanto, hemos mostrado el fundamento de toda la teoría psicológica de Stern, es más, de todo su sistema psicológico.

Como conclusión, quisiéramos demostrar que este rasgo no es casual, que deriva inevitablemente de las premisas filosóficas del personalismo, o sea, de todo el sistema metodológico de Stern, y está condicionado por estas en su totalidad.

Stern intenta, en la teoría sobre el habla infantil –así como, en general, en la teoría del desarrollo infantil– superar las posturas extremas del empirismo y del innatismo. Contrapone su punto de vista sobre el desarrollo del habla, por un lado, al de Wundt, para quien el habla infantil es producto del «entorno del niño, en el cual participa, de hecho, solo pasivamente», y, por el otro, al de Ament, para quien el habla primaria (las onomatopeyas y el denominado *Ammensprache*) es la invención de incontables generaciones de niños tras miles de años. Stern intenta tener en cuenta tanto el rol de la imitación como la actividad espontánea del niño en el desarrollo del habla.

> Aquí debemos aplicar –dice– el concepto de convergencia: solo en la constante interacción entre las disposiciones internas en las que se funda la propensión al habla y las condiciones externas que, como el habla de las personas que rodean al niño, ofrecen a esas disposiciones un punto de aplicación y material para su realización, se lleva a cabo la conquista del habla por parte del niño (Stern y Stern, 1928, p. 129).

La convergencia no es para Stern solamente un modo de explicar el desarrollo del habla, sino un principio general para la explicación causal del comportamiento humano. Aquí, este principio general es aplicado al caso específico de la asimilación del habla por parte del niño. En realidad, se trata de un ejemplo más sobre el que puede decirse, con palabras de Goethe, que «las palabras de la ciencia ocultan la esencia». La sonora palabra «convergencia», que expresa en esta ocasión un principio metodológico indiscutible (a saber, la exigencia de estudiar el desarrollo como un proceso condicionado por la interacción entre el organismo y el ambiente) *exime* en realidad al autor del análisis de los factores sociales y ambientales en el desarrollo del habla. Ciertamente, Stern afirma categóricamente que el

medio social es el factor principal para el desarrollo del habla infantil (Stern y Stern, 1928, p. 291), pero en verdad reduce el papel de este factor a una mera influencia cuantitativa sobre el atraso o aceleración de los procesos de desarrollo, cuyo curso está subordinado a sus propias regularidades internas e inmanentes. Esto lleva al autor a una excesiva sobreestimación de los factores internos, como hemos intentado mostrar en el ejemplo de la explicación sobre el surgimiento del sentido en el habla. Esta sobreestimación deriva de la idea fundamental de Stern.

La idea fundamental de Stern es la idea del personalismo: la personalidad como unidad psicofísicamente neutra. «Consideramos el habla infantil –dice– ante todo como un proceso radicado en la integridad de la personalidad» (Stern y Stern, 1928, p. 121). La personalidad es para Stern «una existencia real que, a pesar de sus múltiples partes, conforma una unidad real, original y con valor propio, y como tal, a pesar de sus múltiples funciones parciales, manifiesta una actividad unitaria orientada a un fin» (Stern, 1905, p. 16).

Evidentemente, semejante concepción («monadología») de la personalidad, en esencia metafísica e idealista, no podía llevar al autor sino a una teoría *personalista* del habla, es decir, a una teoría que hace derivar el habla, sus orígenes y sus funciones de la «integridad de la personalidad que se desarrolla orientándose hacia un fin». De aquí proviene su intelectualismo y su carácter antigenético. En ninguna otra parte se pone tan claramente de manifiesto esta concepción metafísica de la personalidad –monádica– como en el enfoque de los problemas del desarrollo; en ningún otro lugar este personalismo extremo, que desconoce la naturaleza social de la personalidad, conduce a tales absurdos como en la teoría sobre el habla, que es un mecanismo social de comportamiento. La concepción metafísica de la personalidad, que deriva todos los procesos de desarrollo de su tendencia autónoma hacia un fin, invierte la relación genética real entre la personalidad y el habla: *en lugar de una historia del desarrollo de la propia personalidad, en la*

que el habla ya no cumpliría un rol secundario, se crea una metafísica de la personalidad según la cual esta genera el habla desde sí misma, a partir de su tendencia intencional hacia un fin.

CAPÍTULO CUARTO

LAS RAÍCES GENÉTICAS DEL PENSAMIENTO Y EL HABLA

I

EL hecho principal que encontramos en el análisis genético del pensamiento y el habla consiste en que la *relación* entre estos procesos no es constante, estable a lo largo de su desarrollo, sino variable. La relación entre el pensamiento y el habla cambia durante el proceso de desarrollo tanto cuantitativa como cualitativamente. En otras palabras, el desarrollo del habla y del pensamiento no se da en forma paralela y uniforme. Las curvas de su desarrollo a menudo se juntan y se separan, se cruzan, se alinean en ciertos períodos y corren paralelas, incluso se unen en algunas de sus partes, luego nuevamente se bifurcan.

Esto es válido tanto en relación con la filogénesis como con la ontogénesis. Más adelante intentaremos demostrar que la *relación* entre el pensamiento y el habla no es constante en todos los procesos y casos de perturbación, retraso, involución o cambio patológico del intelecto o del habla, sino que adquiere en cada caso una forma específica, característica precisamente para cada tipo determinado de proceso patológico, para cada cuadro concreto de alteraciones y retrasos.

Volviendo a la cuestión del desarrollo, debemos decir ante todo que el pensamiento y el habla tienen raíces genéticas bien diferentes. Este hecho puede considerarse sólidamente corroborado por una serie de investigaciones en el campo de la psicología animal. En todo el reino animal, el desarrollo

de una y otra función no solo tiene raíces diferentes, sino que corre por diferentes vías.

Las recientes investigaciones sobre el intelecto y el habla de los antropoides, en especial las investigaciones de Köhler (Köhler, 1921a) y Yerkes (Yerkes y Learned, 1925) tienen un valor decisivo para la corroboración de este hecho de primordial importancia.

En los experimentos de Köhler hallamos una clara demostración de que los rudimentos del intelecto, o sea, del pensamiento en el propio sentido de la palabra, aparecen en los animales independientemente del desarrollo del habla y sin ninguna relación con sus logros. Las «invenciones» de los monos, que se manifiestan en la fabricación y uso de instrumentos y en la utilización de «vías indirectas» para la resolución de problemas, constituyen, sin duda alguna, la fase primaria en el desarrollo del pensamiento, pero una fase *prediscursiva.*

El propio Köhler considera, como conclusión fundamental de todas sus investigaciones, que el chimpancé muestra rudimentos de un comportamiento intelectual de tipo y género similar al del hombre (Köhler, 1921a, p. 191). La ausencia de habla y la escasez de «huellas de estímulos», llamadas «representaciones», son las principales causas de que entre el antropoide y el más primitivo de los hombres exista una enorme diferencia. Köhler dice:

> La ausencia de este invalorable medio técnico y auxiliar (el lenguaje) y la esencial escasez del más importante material intelectual, las llamadas «representaciones», son por esta razón las causas de que para el chimpancé sea imposible alcanzar aun el más mínimo rudimento de desarrollo cultural (Köhler, 1921a, p. 192).

Resumidamente, la conclusión principal que puede extraerse de las investigaciones de Köhler respecto al problema que nos interesa podría formularse del siguiente modo: *presencia en los antropoides de un intelecto similar al humano en ausencia de todo*

indicio de un habla semejante a la humana, e independencia de las operaciones intelectuales de los antropoides respecto de su «habla».

Como es sabido, las investigaciones de Köhler despertaron muchas críticas; la literatura sobre esta cuestión se ha incrementado tanto por la cantidad de trabajos críticos como por la variedad de perspectivas teóricas y de puntos de vista representados en ellos. Entre los psicólogos de distintas corrientes y escuelas no hay unanimidad en torno a qué explicación teórica corresponde dar a los datos aportados por Köhler.

El propio Köhler puso límites a su tarea. No desarrolla ninguna teoría del comportamiento intelectual (Köhler, 1921a, p. 134), limitándose únicamente al análisis de observaciones empíricas y recurriendo a explicaciones teóricas tan solo cuando es necesario demostrar la particularidad de las reacciones intelectuales en comparación con las reacciones surgidas casualmente por ensayo y error, por elección de respuestas acertadas y por asociación mecánica de movimientos aislados.

Al rechazar la teoría de la casualidad en la explicación del origen de las reacciones intelectuales en el chimpancé, Köhler se mantiene en una posición teórica *puramente negativa*. Köhler se aparta resueltamente, pero otra vez solo de forma negativa, tanto de las concepciones biológicas idealistas de Hartmann y su teoría del inconsciente, de Bergson y su concepción del «impulso vital» (*élan vital*), como de los neovitalistas y psicovitalistas y su idea de «fuerzas propositivas» en la materia viva. Todas estas teorías, que explícita o implícitamente recurren para la explicación a agentes suprasensibles o simplemente a milagros, están para él fuera del conocimiento científico (Köhler, 1921a, pp. 152-153). «Debo subrayar con mucha insistencia –dice– que la alternativa de ningún modo es: casualidad o agentes suprasensibles» (*Agenten jenseits der Erfahrung*) (Köhler, 1921a, p. 153).

De esta manera, ni en el ámbito conformado por los psicólogos de distintas corrientes, ni aun en el mismo autor, encontramos una teoría del intelecto medianamente concluida y cien-

tíficamente convincente. Al contrario, incluso los partidarios consecuentes de la psicología biológica (Thorndike, Vagner, Borovski) y los psicólogos subjetivistas (Bühler, Lindworsky, Jaensh), cada uno desde su punto de vista, discuten, por un lado, la tesis fundamental de Köhler acerca de la imposibilidad de reducir el intelecto del chimpancé al bien conocido método de ensayo y error, y por el otro, su tesis sobre la afinidad entre el intelecto del chimpancé y el del hombre, sobre la posibilidad de pensamiento antropomorfo en los antropoides.

Tanto más curiosa resulta la circunstancia de que tanto los psicólogos que se niegan a ver en las acciones del chimpancé algo más que el mecanismo del instinto y el del «ensayo y error», «nada excepto el ya conocido proceso de formación de hábitos» (Borovski, 1927, p. 179), como los psicólogos que temen rebajar las raíces del intelecto incluso al nivel más avanzado de comportamiento de los monos, reconocen por igual, en primer lugar, el aspecto empírico de las investigaciones de Köhler, y, en segundo, la independencia de las acciones del chimpancé respecto a su habla, lo cual reviste para nosotros especial importancia.

Así, Bühler dice con toda justicia:

> las acciones del chimpancé son *completamente independientes del habla*, y en la vida del hombre, posteriormente, el pensamiento técnico, instrumental (*Werkzeugdenken*) está mucho menos ligado al habla y a los conceptos que otras formas de pensamiento (Bühler, 1924, p. 100).

Más adelante tendremos que volver a esta indicación de Bühler. Veremos que, en efecto, todo el material del que disponemos en relación con esta cuestión, proveniente del campo de las investigaciones experimentales y de las observaciones clínicas, habla a favor de que en el pensamiento del adulto la *relación* entre el intelecto y el habla no es constante e idéntica para todas las funciones, para todas las formas de la actividad intelectual y verbal.

Borovski, discutiendo la idea de Hobhouse, que atribuye a los animales un «razonamiento práctico», y la idea de Yerkes, que encuentra en los monos más desarrollados procesos de «ideación», se hace también la pregunta:

> ¿Tienen los animales algo semejante a los hábitos del habla del hombre? [...] Me parece que en el actual estado de nuestros conocimientos no hay motivo suficiente para atribuir hábitos verbales ni a los monos ni a cualquier otro animal excepto el hombre (Borovski, 1927, p. 189).

Pero este asunto se resolvería fácilmente si en el mono efectivamente no se encontrara rudimento alguno de habla ni nada que estuviera genéticamente emparentado con esta. Sin embargo, como demuestran nuevas investigaciones, encontramos en el chimpancé un «habla» relativamente bien desarrollada en algunos aspectos (ante todo en el fonético) y hasta cierto punto semejante a la del hombre. Y, lo que es aún más notable, el habla y el intelecto del chimpancé funcionan de forma independiente entre sí. A partir de las observaciones realizadas durante varios años en la estación antropoidea de la isla de Tenerife, Köhler escribe sobre el «habla» de los chimpancés: «Sus manifestaciones fonéticas, sin excepción alguna, manifiestan solo sus impulsos y estados subjetivos; por consiguiente, son expresiones emocionales, pero nunca son signo de algo "objetivo"» (Köhler, 1921b, p. 27).

No obstante, en la fonética del chimpancé encontramos tal cantidad de elementos sonoros semejantes a los de la fonética humana, que seguramente podemos suponer que la ausencia de un lenguaje «antropomorfo» en el chimpancé no se explica por causas periféricas. Con todo fundamento, Delacroix, considerando correcta la conclusión de Köhler sobre la lengua de los chimpancés, señala que los gestos y la mímica de los monos –naturalmente, no por causas periféricas– no revelan ni la más mínima huella de querer expresar (más exactamente, de significar) algo objetivo, es decir, de *desempeñar la función de signo* (Delacroix, 1924, p. 77).

El chimpancé es un animal sumamente social, su comportamiento puede ser verdaderamente comprendido solo cuando se encuentra junto a otros miembros de su especie. Köhler ha descrito una inmensa variedad de formas de «comunicación verbal» entre chimpancés. En primer lugar deben ser mencionados los movimientos emocional-expresivos, muy claros y ricos en el chimpancé (mímicas y gestos, reacciones sonoras). Luego siguen los movimientos expresivos de emociones sociales (gestos de saludo, etc.). Sin embargo «sus gestos –dice Köhler– como sus sonidos expresivos, nunca significan o describen algo objetivo».

Estos animales comprenden perfectamente la mímica y los gestos de los otros. Con ayuda de los gestos «expresan» no solo sus estados emocionales, dice Köhler, sino también los deseos e impulsos dirigidos a otros monos o a otros objetos. El medio más extendido en tales casos consiste en que el chimpancé *inicia* un movimiento o una acción que quiere realizar o a la que quiere inducir a otro animal (empuja a otro animal y efectúa los movimientos iniciales de caminar, cuando el chimpancé lo «convoca» a ir con él; movimientos prensiles cuando un mono quiere recibir de otro una banana, etc.). Todo estos gestos están *directamente* vinculados con la acción misma.

En términos generales, estas observaciones confirman por completo la idea de Wundt, según la cual los *gestos indicadores*, que constituyen el nivel más primitivo en el desarrollo del lenguaje humano, si bien no se hallan aún en los demás animales, en los monos se encuentran en una *etapa transitoria* entre los movimientos prensiles y los indicadores (*Die Sprache*, 1, 1900, p. 219).[31] En todo caso, nos inclinamos a ver en este gesto *transitorio* un paso muy importante, en el sentido genético, del habla meramente emocional a la objetiva.

---

31. La referencia bibliográfica fue suprimida en la edición soviética de 1982. Se trata del libro de W. Wundt: *Volkerpsychologie*, vol. 1: *Die Sprache*, Leipzig: Engelmann, 1900 (Hay traducción española: *Elementos de psicología de los pueblos*, Barcelona: Alta Fulla, 1990). (N. del T.)

Köhler señala, en otro lugar, cómo mediante tales gestos se alcanza, durante la experiencia, una *explicación* primitiva que sustituye a la instrucción oral (*Die Methoden Der psycholog. Forchung an Affen*, p. 119).[32] Este gesto está *más próximo* al habla humana que el directo cumplimiento, por parte del mono, de las órdenes orales de los guardas españoles, que en realidad no se diferencia en nada del cumplimiento de las mismas por parte del perro (come, entra[33], etc.).

Los chimpancés observados por Köhler, al jugar con arcilla de color, «pintaban» al principio empleando los labios y la lengua, y luego con un pincel verdadero (W. Köhler, 1921a, p. 70), pero estos animales, que por regla general transferían al juego las formas de comportamiento (uso de instrumentos) aprendidas en situaciones serias (en experimentos), y a la inversa, las formas de comportamiento lúdicas a la vida, nunca manifestaron el menor indicio de creación de signos mediante los dibujos. «Hasta donde sabemos –dice Bühler– es completamente inverosímil que el chimpancé haya visto alguna vez un signo gráfico en una mancha» (Bühler, 1924, p. 320).

Esta circunstancia, como dice el autor en otra parte, tiene gran importancia para valorar correctamente el comportamiento «semihumano» del chimpancé.

> Hay hechos que nos previenen de sobrevalorar los actos de los chimpancés. Es sabido que todavía ningún explorador ha tomado gorilas o chimpancés por personas, que en ellos nadie ha encontrado instrumentos tradicionales o métodos diferentes según los distintos clanes que indiquen la transmisión de generación en generación de los descubrimientos hechos. Ningún garabato hecho en arena o arcilla que pueda tomarse por un *dibujo figurativo* o, incluso durante el juego, por un ornamento.

---

32. La referencia bibliográfica fue suprimida en la edición soviética de 1982. (N. del T.)

33. En español en el original. (N. del T.)

Ningún *lenguaje* figurativo, o sea, sonidos equivalentes a nombres. Todo esto en conjunto debe tener sus razones internas (Bühler, 1924, pp. 42-43).

Yerkes es, al parecer, el único de los nuevos investigadores de antropoides que ve la causa de la ausencia de un lenguaje semejante al humano en el chimpancé sin apelar a «razones internas». Sus investigaciones sobre el intelecto de los orangutanes lo han llevado a resultados que son, en general, similares a los datos de Köhler (R. Yerkes, 1916 y Köhler, 1921a, p. 194). En la interpretación de estos resultados, sin embargo, ha ido bastante más lejos que este. Yerkes acepta que en el orangután pueda constatarse una «ideación superior» aunque, ciertamente, no exceda el pensamiento de un niño de tres años (Yerkes, 1916, p. 132).

No obstante, un análisis crítico de la teoría de Yerkes fácilmente revela el defecto principal de su idea: no hay ninguna prueba objetiva de que el orangután resuelva problemas con ayuda de procesos de «*ideación superior*», es decir, representaciones o huellas de estímulos. En última instancia, la analogía fundada en la mera semejanza externa del comportamiento del orangután y del hombre tiene para Yerkes una importancia decisiva para determinar la «ideación» en el comportamiento del primero.

Pero esto, evidentemente, no es un procedimiento científico suficientemente convincente. No queremos decir que en general no pueda ser aplicado en las investigaciones del comportamiento de los animales superiores; Köhler ha mostrado estupendamente cómo es posible valerse de él *dentro de los límites de la objetividad científica*, y más adelante tendremos la ocasión de volver a esto. Pero no existen datos científicos para *fundar* todas las conclusiones en semejante analogía.

Por el contrario, Köhler ha demostrado, con la exactitud del análisis experimental, que precisamente la influencia del contexto visual e inmediato es determinante en el comportamiento del chimpancé. Era suficiente (sobre todo al inicio

de los experimentos) apartar un poco el palo usado por el chimpancé como instrumento para conseguir el fruto situado más allá de las rejas, de modo tal que el palo (instrumento) y el fruto (objetivo) no quedaran en el mismo campo visual, para que la resolución de la tarea se complicara considerablemente, y a menudo fuera imposible.

En otro experimento, el chimpancé había aprendido a empalmar dos palos introduciendo uno por la abertura del otro, lo que le permitía alcanzar un objetivo más alejado; ahora bien, era suficiente entregarle ambos palos en forma de X para que la operación ya conocida y muchas veces repetida de alargar el instrumento le resultara imposible.

Podrían citarse aún decenas de datos experimentales que hablan a favor de lo mismo, pero bastará con estos: 1) Köhler considera la presencia de un contexto visual e inmediato sencillo como condición metodológica general, básica e indispensable de cualquier investigación sobre el intelecto del chimpancé, sin la cual es imposible poner en funcionamiento el intelecto de este, y 2) el rasgo principal y general que caracteriza el comportamiento intelectual del chimpancé, según las conclusiones de Köhler, es precisamente la *esencial limitación* de sus «representaciones» («ideación»); es suficiente mencionar estas dos tesis para considerar más que dudosa la conclusión de Yerkes.

Más aún: estos dos postulados no son consideraciones o convicciones generales surgidas enigmáticamente, sino la única conclusión lógica que se deriva de todos los experimentos realizados por Köhler.

Las más recientes investigaciones de Yerkes sobre el intelecto y el lenguaje de los chimpancés guardan directa relación con el postulado del «comportamiento ideacional» en los antropoides. En lo que respecta al intelecto, los nuevos resultados, más que confirmar los hallazgos de las investigaciones anteriores del mismo autor y de otros psicólogos, amplían, profundizan o, más precisamente, delimitan estos datos. Pero, respecto a las investigaciones sobre el habla, los experimentos y

observaciones ofrecen un nuevo material empírico y un nuevo y extraordinariamente audaz intento de explicar la ausencia de un «habla semejante a la humana» en los chimpancés.

«Las reacciones vocales –dice Yerkes– son muy frecuentes y variadas en los jóvenes chimpancés, pero el habla, en el sentido humano de la palabra, está ausente» (Yerkes y Learned, 1925, p. 53). Su aparato fonador está desarrollado y funciona en no menor medida que el humano, pero en ellos falta la tendencia a imitar sonidos. Su imitación está reducida casi exclusivamente al dominio de los estímulos visuales; imitan las acciones, pero no los sonidos. Son incapaces de hacer lo que con tanto éxito hace el papagayo.

> Si la tendencia imitativa del papagayo se combinara con el intelecto propio del chimpancé, este último, sin ninguna duda, poseería habla, porque posee un mecanismo fonador que puede ser comparado con el humano y un tipo y grado de intelecto con cuya ayuda sería de hecho plenamente capaz de usar sonidos con fines discursivos (Yerkes y Learned, 1925, p. 53).

Yerkes utilizó de manera experimental cuatro métodos para enseñar al chimpancé el empleo humano de los sonidos o, como él mismo dice, del habla. Todos estos experimentos lo condujeron a un resultado negativo. Naturalmente, los resultados negativos no tienen *por sí mismos* un valor decisivo para el *principal problema*: si es o no posible inculcar el habla al chimpancé.

Köhler ha mostrado que los resultados negativos a los que llegaron los anteriores experimentadores respecto a la existencia de intelecto en el chimpancé dependen ante todo del incorrecto planteamiento de los experimentos, del desconocimiento de la «zona de dificultad», solo dentro de cuyos límites puede manifestarse el intelecto del chimpancé, del desconocimiento de la característica principal de este intelecto, es decir, su relación con un contexto visual e inmediato, etc. La causa de

los resultados negativos puede residir más frecuentemente en el propio investigador que en el fenómeno investigado. Del hecho de que el animal no haya resuelto determinadas tareas en determinadas condiciones no se sigue, en absoluto, que en general sea incapaz de resolver cualquier tarea en cualquier condición. «Las investigaciones sobre las capacidades intelectuales –advierte irónicamente Köhler respecto a esto– necesariamente ponen a prueba tanto al animal examinado como al propio experimentador» (Köhler, 1921a, p. 191).

No obstante, si bien no otorgamos un valor decisivo a los resultados negativos de los experimentos de Yerkes *en sí mismos*, tenemos fundamentos para relacionarlos con lo que sabemos por otras fuentes sobre el lenguaje de los monos, y respecto a esto sus experimentos siguen mostrando que en el chimpancé no existe un habla «semejante a la humana» ni rudimentos de ella, y –es posible suponer– que no puede llegar a existir (corresponde, desde luego, diferenciar la ausencia de habla de la imposibilidad de inculcarla artificialmente en condiciones experimentales creadas a tal fin).

¿Cuáles son las causas de esto? Como muestran los experimentos y las observaciones de Learned, colaboradora de Yerkes, deben excluirse como tales el insuficiente desarrollo del aparato fonador y la limitación de la gama fonética. Yerkes encuentra la causa en la ausencia o debilidad de imitación auditiva. Yerkes, naturalmente, tiene razón en que la ausencia de imitación auditiva pueda haber sido la causa más importante del fracaso de sus experimentos, pero es poco probable que tenga razón al ver en esto la causa principal de la ausencia de habla en los monos. Todo lo que sabemos sobre el intelecto del chimpancé *no habla precisamente a favor de esa suposición*, que Yerkes considera como una tesis objetivamente establecida.

¿Cuáles son los fundamentos (objetivos) para afirmar que el intelecto del chimpancé es del tipo y madurez necesarios para generar un habla semejante a la humana? Yerkes tenía a disposición un excelente medio experimental para verificar y

demostrar su tesis, que por alguna razón no utilizó, y al que nosotros estaríamos muy dispuestos a recurrir para resolver experimentalmente la cuestión si se presentara la posibilidad de hacerlo.

Dicho medio consiste en excluir la influencia de la imitación auditiva en el experimento de enseñar el habla a los chimpancés. El habla nunca se presenta exclusivamente en su forma sonora. Los sordomudos han creado y utilizan un lenguaje visual leyendo los labios (es decir, los movimientos). En la lengua de los pueblos primitivos, como muestra Lévy-Bruhl (Lévy-Bruhl, 1922), el lenguaje de los gestos existe junto al sonoro y juega un papel fundamental. Finalmente el habla, por definición, de ningún modo está necesariamente ligada a su soporte material (compárese el habla escrita). Es posible, observa el propio Yerkes, que pueda enseñarse al chimpancé a utilizar los dedos como hacen los sordomudos, o sea, enseñarles el «lenguaje de signos».

Si es cierto que el intelecto del chimpancé es capaz de dominar el habla humana y que el único inconveniente radica en que no posee la capacidad del papagayo de imitar sonidos, entonces, sin dudas, debería poder dominar en el transcurso del experimento gestos convencionales que por su función psicológica guardarían una completa correspondencia con los sonidos convencionales. En lugar de los sonidos *va-va* o *pa-pa*, que aplica Yerkes, la reacción verbal del chimpancé estaría compuesta por determinados movimientos de la mano como, por ejemplo, los del alfabeto manual de los sordomudos para representar los mismos sonidos o por cualquier otro tipo de movimientos. La esencia de la cuestión no está en absoluto en los sonidos, sino en *el uso funcional del signo* equivalente al habla humana.

Tales experimentos no han sido realizados, y no podemos predecir con seguridad hacia dónde conducirían. Pero todo lo que sabemos sobre el comportamiento del chimpancé, incluyendo lo que aportan los experimentos de Yerkes, no ofrece el menor fundamento para esperar que el chimpancé domine de

hecho el habla en sentido funcional. Suponemos esto simplemente porque no tenemos ni un indicio de que el chimpancé use signos. Lo único objetivamente válido que sabemos sobre el intelecto del chimpancé no es justamente la existencia de «ideación», sino el hecho de que en determinadas condiciones el chimpancé es capaz de emplear y de fabricar instrumentos elementales y de utilizar «vías indirectas».

Con esto no queremos decir de ningún modo que la presencia de «ideación» sea una condición indispensable para el surgimiento del habla. Esta es una cuestión posterior. Sin embargo, para Yerkes, indudablemente, existe un vínculo entre suponer que la «ideación» es la forma básica de actividad intelectual de los antropoides y afirmar que pueden adquirir el habla humana. Este vínculo es tan evidente y tan importante que alcanza para derribar toda la teoría de la «ideación», es decir, es suficiente tomar otra teoría sobre el comportamiento intelectual de los chimpancés para que con ella se venga también abajo la tesis sobre la capacidad de los chimpancés de lograr un habla semejante a la humana.

En efecto, si la «ideación» es precisamente la base de la actividad intelectual del chimpancé, entonces ¿por qué si resuelve problemas mediante el empleo de instrumentos es imposible admitir que pueda, al igual que el hombre, «resolver problemas» relativos al habla, al signo en general (por cierto, también en tal caso esto no sería más que una suposición y en modo alguno un hecho confirmado)?

Ahora no necesitamos verificar críticamente hasta qué punto es válida la analogía psicológica entre una tarea en la que se aplican instrumentos y otra en la que se utiliza conscientemente el habla. Tendremos la ocasión de hacer esto al analizar el desarrollo ontegenético del habla. Por ahora, basta con recordar lo que ya hemos dicho sobre la «ideación» para poner al descubierto la inconsistencia, lo arbitrario y la falta de fundamento empírico de la teoría sobre el lenguaje del chimpancé desarrollada por Yerkes.

Recordemos que, de hecho, justamente la ausencia de «ideación», o sea, la incapacidad para operar con huellas de estímulos ausentes e inactuales, es característica del intelecto del chimpancé. La existencia de una situación visual e inmediata, fácilmente perceptible y en todo momento manifiesta es una condición indispensable para que el mono recurra al uso correcto de instrumentos. ¿Están dadas estas condiciones (por ahora hablamos con conocimiento solo *sobre una condición*, y además *puramente psicológica*, porque permanentemente estamos haciendo referencia a la situación experimental de Yerkes) en la situación en la cual el chimpancé debería descubrir el uso funcional del signo, el uso del habla?

No hace falta recurrir a ningún análisis específico para dar una respuesta negativa a esto. Aún más: el uso del habla nunca puede estar en función de la estructura óptica de un campo visual. Exige una operación intelectual de otro género, que *no es del tipo ni del grado* hallados en el chimpancé. Nada de lo que sabemos sobre el comportamiento del chimpancé confirma la presencia en él de tal operación; al contrario, como se ha mostrado anteriormente, precisamente la ausencia de esta operación es señalada por la mayoría de los investigadores como el rasgo esencial y distintivo del intelecto del chimpancé en comparación con el del hombre.

En todo caso, dos hechos pueden considerarse indiscutibles. El primero: el uso racional del habla es una función intelectual que en ningún caso está determinada directamente por una configuración visual. El segundo: en todos las tareas que no implicaban situaciones visuales inmediatas, sino de otro género (mecánicas, por ejemplo), los chimpancés pasaban de un comportamiento de tipo intelectual a un simple método de ensayo y error. Por ejemplo, una operación tan sencilla desde el punto de vista humano como colocar un cajón sobre otro y que mantenga el equilibrio, o quitar un anillo de un clavo, es casi irrealizable para la «estática ingenua» y la mecánica del chimpancé (Köhler, 1921a, pp. 106 y 177). Esto es generalizable a todas las situaciones no visuales.

De estos dos hechos se deriva la conclusión lógicamente inevitable de que la supuesta posibilidad que tiene el chimpancé de dominar el habla humana es, desde una perspectiva psicológica, *sumamente improbable*.

Curiosamente, Köhler introduce el término *Einsicht*[34] (literalmente: captación; en sentido habitual: comprensión) para designar las operaciones intelectuales del chimpancé. Kafka señala con acierto que por este término Köhler entiende ante todo la *captación puramente óptica* en el sentido literal de la palabra (Kafka, 1922, p. 130), y luego la captación de las relaciones en general, en contraposición a la acción ciega.

En verdad, Köhler nunca brinda una definición de este término ni de la teoría de esta «captación». También es cierto que, por la falta de una teoría que describa el comportamiento, este término adquiere en las descripciones empíricas un sentido ambiguo: sirve para designar o bien la característica específica de la operación misma realizada por el chimpancé, la estructura de sus acciones, o bien el proceso interno que prepara estas acciones y las precede psicofisiológicamente, en relación con el cual las acciones del chimpancé son sencillamente la ejecución del plan interno de la operación.

Bühler insiste especialmente en el carácter interno de este proceso (Bühler, 1924, p. 33). También Borovski supone que si el mono «no realiza intentos visibles (no estira los brazos), entonces "prueba" en el interior de sus músculos» (Borovski, 1927, p. 184).

Dejamos por el momento a un costado esta cuestión, sumamente importante en sí misma. No podemos analizarla ahora en toda su dimensión, ya que es poco probable que existan suficientes datos empíricos para su resolución; en todo caso, lo que puede afirmarse en relación con esto se basa más bien

---

34. En efecto, la palabra alemana *Einsicht* reconoce ambos sentidos. Por un lado, hace referencia al acto de ver, percibir o captar algo. Por el otro, a la comprensión, aprehensión o «modo de ver», es decir, a la percepción de la naturaleza interna de una cosa. (N. del T.)

en una reflexión teórica de carácter general y en analogías con formas superiores e inferiores de comportamiento (método de ensayo y error en los animales y el pensamiento del hombre) que en datos experimentales empíricos.

Debemos sinceramente reconocer que los experimentos de Köhler (más aún los de otros psicólogos objetivamente menos consecuentes) no permiten responder en forma más o menos concluyente a esta cuestión. Köhler no da una respuesta concreta, ni siquiera hipotética, a la pregunta sobre el mecanismo de la reacción intelectual. Sin embargo, es indudable que cualquiera sea la representación de la acción de este mecanismo y cualquiera sea el lugar donde se localice el «intelecto», en las acciones mismas del chimpancé o en el proceso preparatorio interno (en la psicofisiología cerebral o en la inervación muscular), la tesis acerca de que esta reacción depende de la situación inmediata y no de huellas de estímulos o representaciones queda intacta, puesto que fuera de la situación visual inmediata el intelecto del chimpancé no funciona. Por ahora es solo esto lo que nos interesa.

«Hasta el mejor instrumento –dice en relación con esto Köhler– pierde fácilmente su utilidad si, en una situación determinada, no es percibido simultáneamente o cuasi simultáneamente con el objetivo» (W. Köhler, 1921a, p. 39). Con el término de percepción cuasi simultánea, Köhler se refiere a aquellos casos en los que los elementos aislados de la situación no son percibidos inmediata y simultáneamente con el objetivo, sino que o bien son percibidos en proximidad temporal inmediata con él, o bien han sido repetidamente empleados en una misma situación, es decir, son aparentemente simultáneos por su función psicológica.

Por lo tanto, este escueto análisis nos conduce, a diferencia de la teoría de Yerkes, una y otra vez a una conclusión diametralmente opuesta respecto a la posibilidad de que el chimpancé adquiera un habla similar a la del hombre: incluso en el caso de que llegara a dominar, mediante su intelecto, la tendencia a

imitar sonidos y la capacidad del papagayo, es muy improbable que pudiera dominar el habla.

Con todo –y esto es lo más importante del problema–, en el chimpancé hay un habla propia rica, y en ciertos otros aspectos muy similar a la humana, pero esta habla relativamente muy desarrollada no tiene directamente mucho en común con su, también, relativamente muy desarrollado intelecto.

Learned reunió un vocabulario del lenguaje del chimpancé, compuesto de treinta y dos elementos de habla o de «palabras», que no solo recuerdan mucho los elementos del habla humana en el aspecto fonético, sino que algunos tienen un determinado significado en el sentido de que son característicos de determinadas situaciones, como, por ejemplo, de situaciones u objetos que provocan el deseo o el placer, el displacer o la cólera, el intento por escapar del peligro o de los miedos, etc. (Yerkes y Learned, 1925, p. 54). Estas «palabras» han sido recogidas y anotadas durante la espera de alimento, durante la comida, en presencia de humanos, mientras los chimpancés estaban de a dos.

Fácilmente se observa que es un vocabulario de significados emocionales. Son reacciones vocales emocionales más o menos diferenciadas y más o menos vinculadas, de modo condicionado-reflejo, a una serie de estímulos agrupados en torno al alimento, etc. En realidad, encontramos en este vocabulario lo mismo que ha expresado Köhler respecto al habla del chimpancé en general: es un habla emocional.

Nos interesa ahora establecer tres elementos en relación con esta característica del habla del chimpancé. Primero: este vínculo del habla con movimientos emocionales expresivos, que se pone particularmente de manifiesto en los momentos de fuerte excitación afectiva del chimpancé, no constituye una particularidad específica de los antropoides. Al contrario, este es más bien un rasgo muy común entre los animales que poseen un aparato fonador. Y esta misma forma de reacciones vocales expresivas, indudablemente, es la base del surgimiento y del desarrollo del habla humana.

Segundo: los estados emocionales, y sobre todo los afectivos, constituyen para el chimpancé una esfera de comportamiento rica en manifestaciones vocales pero extremadamente desfavorable para el funcionamiento de las reacciones intelectuales. Köhler señala repetidamente cómo las reacciones emocionales, y sobre todo las afectivas, destruyen las operaciones intelectuales del chimpancé.

Y tercero: la función del habla en el chimpancé no se acaba en el aspecto emocional, y esto tampoco es una propiedad exclusiva del habla de los antropoides, sino que hace semejante su habla al lenguaje de muchas otras especies de animales y constituye también la indudable raíz genética de la correspondiente función del habla humana. El habla no es solamente una reacción expresivo-emocional, sino también un medio de contacto psicológico con sus semejantes.[35] Tanto los monos observados por Köhler como los chimpancés de Yerkes y Learned manifiestan indudablemente esta función del habla. No obstante, esta función de nexo o contacto no está en modo alguno relacionada con la reacción intelectual, es decir, con el pensamiento del animal. Es también una reacción emocional que constituye clara e indudablemente una parte de todo el complejo sintomático emocional en su conjunto, pero una parte que desempeña, tanto desde el punto de vista biológico como psicológico, una función distinta a todas las demás reacciones afectivas. Esta reacción a lo que menos puede recordar es a la comunicación premeditada y consciente de algo o a la influencia. En esencia, es una reacción instintiva o, en todo caso, algo muy parecido.

Es poco probable que queden dudas acerca de que esta función del habla pertenece a las formas biológicamente más

---

35. F. Hempelmann reconoce solamente la función expresiva del lenguaje de los animales, aunque no niega que las señales vocales de advertencia, etc., cumplen objetivamente una función comunicativa (Hempelmann, F.: *Tierpsychologie vom Standpunkt des Biologen*, 1926, p. 530). [Lev Vigotski]

antiguas de comportamiento y de que está genéticamente emparentada con las señales visuales y acústicas dadas por los jefes de los grupos de animales. Recientemente Frisch, en una investigación sobre el *lenguaje de las abejas*, ha descrito formas de comportamiento muy interesantes y de gran importancia teórica que cumplen una función de comunicación o de contacto (Frisch, 1928); en la peculiaridad de estas formas y en su indudable origen instintivo es imposible no reconocer en ellas un comportamiento afín, por su naturaleza, a la comunicación verbal del chimpancé (cf.: Köhler, 1921a, p. 44). Luego de esto, difícilmente pueda dudarse de la completa independencia de esta comunicación verbal respecto al intelecto.

Podemos hacer una pequeña síntesis. Nos interesaba la relación entre el pensamiento y el habla en el desarrollo filogenético de ambas funciones. Para explicar esto hemos recurrido al análisis de investigaciones y observaciones experimentales sobre el lenguaje y el intelecto de los antropoides. Podemos formular brevemente las conclusiones principales a las que hemos llegado y que nos son necesarias para el posterior análisis del problema.

1. El pensamiento y el habla tienen diferentes raíces genéticas.
2. El desarrollo del pensamiento y el del habla van por líneas diferentes y son independientes uno del otro.
3. La relación entre el pensamiento y el habla no es una magnitud relativamente constante a lo largo del desarrollo filogenético.
4. Los antropoides manifiestan un intelecto similar al humano en *ciertos aspectos* (rudimentos de uso de instrumentos) y un habla semejante a la del hombre en *otros totalmente diferentes* (fonética del habla, función emocional y rudimentos de la función social del habla).
5. Los antropoides no manifiestan la estrecha relación, característica del hombre, entre el pensamiento y el habla. En el chimpancé no hay ningún tipo de vínculo entre ambos.

6. En la filogénesis del pensamiento y el habla podemos constatar, sin lugar a dudas, una fase prediscursiva en el desarrollo del intelecto y una fase preintelectual en el desarrollo del habla.

II

En la ontogénesis, la relación entre ambas líneas de desarrollo –la del pensamiento y la del habla– es mucho más vaga y confusa. Sin embargo, también aquí, dejando completamente a un lado la cuestión del paralelismo entre la filogénesis y la ontogénesis o de otra relación más compleja entre ellas, podemos establecer diferentes raíces genéticas y distintas líneas en el desarrollo del pensamiento y el habla.

Solo recientemente hemos obtenido pruebas experimentales objetivas de que el pensamiento del niño atraviesa en su desarrollo un estadio prediscursivo. Los experimentos de Köhler con los chimpancés, con las correspondientes modificaciones, fueron trasladados a niños que aún no poseían el habla. El propio Köhler utilizó frecuentemente el experimento con niños para hacer comparaciones. Bühler investigó sistemáticamente a los niños en esta dirección.

> Eran acciones –cuenta sobre sus experimentos– muy parecidas a las de los chimpancés, y por eso esta fase de la vida infantil puede ser denominada, muy acertadamente, *edad del chimpancé*; en un determinado niño esta última puede comprender hasta los diez, once y doce meses... En la edad del chimpancé el niño realiza sus primeras invenciones, desde luego, extremadamente primitivas, pero muy importantes para su desarrollo mental (Bühler, 1924, p. 97).

Lo que teóricamente tiene mayor importancia en estos experimentos, como en los experimentos con chimpancés, es

la independencia entre los rudimentos de las reacciones intelectuales y el habla. Observando esto, Bühler escribe:

> Se ha dicho que el habla se encuentra al comienzo del proceso de formación del hombre (*Menschwerden*); puede ser, pero aún antes de ella se halla el *pensamiento instrumental* (*Werkzeugdenken*), es decir, la comprensión de relaciones mecánicas y la invención de medios mecánicos para fines mecánicos o, podemos decir todavía más brevemente, aún antes del habla la acción llega a tener un *sentido subjetivo*, lo que equivale a decir que es consciente e intencional (Bühler, 1924, p. 100).

Las raíces preintelectuales del habla en el desarrollo del niño fueron establecidas hace mucho tiempo. El grito, el balbuceo e incluso las primeras palabras del niño son estadios muy patentes en el desarrollo del habla, pero son estadios preintelectuales. No tienen nada en común con el desarrollo del pensamiento.

La opinión general ha considerado el habla infantil, en este grado de su desarrollo, como una forma de comportamiento predominantemente emocional. Las investigaciones más recientes (Ch. Bühler y otros –sobre las primeras formas de comportamiento social del niño y el inventario de sus reacciones en el primer año de edad– y sus colaboradoras Hetzer y Tudor-Hart, sobre las reacciones tempranas del niño a la voz humana) han demostrado que en el primer año de vida del niño podemos encontrar un rico desarrollo de la función social del habla, es decir, exactamente en la fase preintelectual de su desarrollo.

El relativamente complejo y rico contacto social del niño conduce a un desarrollo extraordinariamente temprano de los «medios de comunicación». Se ha podido establecer, sin dudas, la existencia en el niño de reacciones simples y específicas a la voz humana ya en la tercera semana de vida (reacciones presociales) y la primera reacción social a aquella en el segundo mes (Bühler, 1927, p. 124). Del mismo modo, la risa, el balbuceo,

el señalar y los gestos cumplen el papel de medios de contacto social ya en los primeros meses de vida del niño.

De esta manera, en el niño de un año encontramos ya claramente manifestadas las dos funciones del habla que conocemos por medio de la filogénesis.

Pero lo más importante que sabemos sobre el desarrollo del pensamiento y el habla en el niño consiste en que en determinado momento, a edad temprana (aproximadamente a los dos años), las líneas de desarrollo del pensamiento y el habla, que hasta el momento avanzaban separadamente, se cruzan, coinciden y dan comienzo a una forma completamente nueva de comportamiento, solo característica del hombre.

Stern describió antes y mejor que todos este acontecimiento importantísimo en el desarrollo psicológico del niño. Mostró cómo en el niño «se despierta una vaga conciencia del sentido del lenguaje y la voluntad de dominarlo». A esta edad el niño, como dice Stern, *hace el descubrimiento más grande de su vida*. Descubre que *«cada cosa tiene su nombre»* (Stern, 1922, p. 89).

Este momento crítico, a partir del cual *el habla llega a ser intelectual y el pensamiento llega a ser verbal*, se reconoce por dos indicios objetivos e inconfundibles mediante los cuales podemos juzgar, con toda certeza, si ya ha ocurrido o todavía no este giro decisivo en el desarrollo del habla, y también –en los casos de desarrollo anormal y retrasado del habla– hasta qué punto este momento se ha desplazado en el tiempo en comparación con el desarrollo normal del niño. Ambos momentos están estrechamente vinculados entre sí.

El primero consiste en que el niño en quien ha ocurrido este cambio decisivo comienza a preguntar cómo se llama cada cosa nueva, lo que lo lleva a *ampliar activamente su vocabulario*, su caudal de palabras. El segundo consiste, justamente, en el extraordinariamente rápido y brusco incremento de la cantidad de palabras del niño, que se da sobre la base de tal activa ampliación de su vocabulario.

Como se sabe, el animal puede adquirir palabras sueltas del habla humana y aplicarlas en situaciones adecuadas. El

niño, antes de la aparición de este período, también incorpora palabras sueltas que para él son estímulos condicionados o sustitutos de objetos, personas, acciones, estados o deseos. Sin embargo, en este estadio el niño conoce no más palabras que las que le han sido transmitidas por los que lo rodean.

En cambio, ahora la situación ha pasado a ser esencialmente otra. El niño, al ver un nuevo objeto, pregunta cómo se llama. El propio niño tiene necesidad de la palabra y activamente se esfuerza por dominar el signo que corresponde al objeto, el signo que sirve para denominar y comunicar. Si el primer estadio en el desarrollo del habla infantil es, como acertadamente ha señalado Meumann, afectivo-volitivo por su significado psicológico, entonces a partir del segundo momento el habla entra en la fase intelectual de su desarrollo. El niño de algún modo descubre la función simbólica del habla.

> El proceso recién descrito –dice Stern– puede ya ser definido, fuera de toda duda, como actividad mental del niño en el sentido propio de la palabra; la comprensión de la relación entre el signo y el significado que aparece en el niño en este momento es algo esencialmente distinto del simple uso de las representaciones y sus asociaciones, y la exigencia de que a cada objeto, sea del género que fuere, corresponde su nombre, puede considerarse de hecho, al parecer, el primer concepto general del niño (Stern, 1922, p. 93).

En esto conviene detenerse, ya que aquí, en el punto genético de intersección del pensamiento y el habla, queda constituido por primera vez el núcleo del denominado problema del pensamiento y el habla. ¿En qué consiste este momento, este «gran descubrimiento en la vida del niño»? y ¿es correcta la interpretación de Stern?

Bühler compara este descubrimiento con las invenciones del chimpancé. «Es posible interpretar y darle vueltas a esta circunstancia como se quiera –afirma–, pero siempre se pondrá de manifiesto en este punto decisivo un paralelismo psicológico

con las invenciones del chimpancé» (Bühler, 1923, p. 55). La misma idea es desarrollada por Koffka.

> La función de denominación (*Namengebung*) –dice– es un descubrimiento, una invención del niño, que manifiesta un completo paralelismo con las invenciones del chimpancé. Hemos visto que estas últimas son una acción estructurada, por consiguiente, podemos ver también en la denominación una acción estructurada. Podríamos decir que la palabra se integra a la estructura de la cosa del mismo modo que el palo a la situación de querer alcanzar el fruto (Koffka, 1925, p. 243).

Cuando examinemos las relaciones funcionales y estructurales entre el pensamiento y el habla analizaremos en detalle si esto es o no así, hasta qué punto y en qué medida es cierta la analogía entre el descubrimiento de la función significativa de la palabra por el lado del niño y el del «valor funcional» de instrumento en el palo por el lado del chimpancé, y en qué se diferencian ambas operaciones. Aquí solo debemos señalar un aspecto muy importante: tan solo en un cierto estadio, relativamente avanzado, de desarrollo del pensamiento y el habla resulta posible «el gran descubrimiento en la vida del niño». Para «descubrir» el habla es necesario pensar.

Podemos formular brevemente nuestras conclusiones.

1. En el desarrollo ontogenético del pensamiento y el habla nosotros también encontramos que ambos procesos tienen raíces diferentes.
2. En el desarrollo del habla del niño podemos constatar, sin lugar a dudas, la existencia de un «estadio preintelectual», así como en el desarrollo del pensamiento un «estadio prediscursivo».
3. Hasta cierto momento, el desarrollo de ambos transcurre por líneas diferentes, independientes una de la otra.
4. En determinado punto ambas líneas se cruzan, luego de lo cual el pensamiento se hace verbal, y el habla, intelectual.

III

Cualquiera que sea el modo de resolver este complejo, y más aún, controvertido problema de la relación entre el pensamiento y el habla, no puede dejar de reconocerse la extraordinaria importancia de los procesos de habla interna para el desarrollo del pensamiento. Su importancia para el conjunto de nuestro pensamiento es tan grande, que muchos psicólogos incluso llegan a identificar el habla interna con el pensamiento. Desde su punto de vista, el pensamiento no es otra cosa que habla inhibida, contenida, silenciosa. Sin embargo, en psicología no se ha explicado ni de qué manera se produce la transformación del habla externa en interna ni a qué edad aproximada ocurre este importantísimo cambio, cómo transcurre, qué lo provoca y cuál es en general su particularidad genética.

Watson, al identificar el pensamiento con el habla interna, constata con toda razón que no sabemos «en qué punto de la organización de su habla los niños pasan del habla manifiesta al susurro y después al habla encubierta» (Watson, 1926, p. 293). Pero nos parece (a la luz de nuestros experimentos y observaciones, y también de lo que conocemos sobre el desarrollo del habla del niño en general) que el planteamiento mismo de la cuestión por parte de Watson es absolutamente incorrecto.

No hay ningún fundamento sólido para suponer que el desarrollo del habla interna se realice de un modo puramente mecánico, mediante una gradual reducción de la sonoridad del habla, o que el paso del habla externa (abierta) a la interna (encubierta) se lleve a cabo a través del susurro, o sea, del habla a media voz. Es poco probable que esto ocurra así, que el niño comience paulatinamente a hablar más y más bajo y como resultado de este proceso llegue finalmente al habla silenciosa. En otras palabras, nos inclinamos a rechazar la idea de que en la génesis del habla infantil exista la siguiente secuencia de etapas: habla en voz alta - susurro - habla interna.

Tampoco salva el asunto la otra suposición de Watson, empíricamente igual de infundada. «Puede ser –dice más adelante– que desde el mismo comienzo estos tres aspectos avancen juntos» (Watson, 1926, p. 293). Definitivamente, no hay ningún dato objetivo que pudiera hablar a favor de este «puede ser». Al contrario, la profunda diferencia funcional y estructural entre el habla abierta y la interna, que todos han aceptado, incluido Watson, habla en contra de esto.

«En realidad piensan en voz alta», dice Watson sobre los niños de temprana edad, y ve la causa de esto, con toda razón, en que «su entorno no exige una rápida transformación del habla manifestada exteriormente en oculta» (Watson, 1926, p. 293).

> Incluso si pudiéramos desplegar todos los procesos encubiertos y registrarlos en un disco sensible –sigue desarrollando la misma idea– o en el cilindro de un fonógrafo, habría en ellos tantas abreviaciones, elipsis y tanta economía, que no podrían reconocerse si no se siguiera su formación desde el punto de partida, donde están completos y son de carácter social, hasta su estadio final, donde servirán para adaptaciones individuales, pero no sociales (Watson, 1926, p. 294).

No hay fundamentos para suponer que estos dos procesos, tan diferentes *funcionalmente* (adaptaciones sociales e individuales) y *estructuralmente* (abreviaciones, elipsis y economía, que modifican el proceso discursivo hasta hacerlo irreconocible), como son los procesos del habla externa e interna, sean *genéticamente* paralelos y avancen juntos, es decir, simultáneamente y ligados entre sí de forma consecutiva a través de un tercer proceso de transición (susurro), que de un modo meramente mecánico, formal, según la cantidad de indicios externos, o sea, meramente fenotípico, ocuparía un lugar intermedio entre los otros dos procesos, pero que en el aspecto funcional y estructural, es decir genotípico, no sería en modo alguno transitorio.

Hemos tenido la oportunidad de verificar experimentalmente esta última afirmación estudiando el habla susurrada de los niños de temprana edad. Nuestra investigación ha mostrado que 1) en el aspecto estructural, el habla susurrada no manifiesta cambios significativos ni desviaciones respecto al habla en voz alta ni, lo más importante, cambios característicos en cuanto a su tendencia respecto al habla interna; 2) en el aspecto funcional, el habla susurrada también se diferencia profundamente del habla interna, y no manifiesta, incluso como tendencia, rasgos similares; 3) en el aspecto genético, finalmente, el habla susurrada puede ser provocada muy temprano, pero por sí misma no se desarrolla *espontáneamente*, de manera algo ostensible, hasta la edad escolar. Lo único que sustenta la tesis de Watson es el hecho de que ya a los tres años de edad, bajo la presión de las exigencias sociales, el niño pasa, ciertamente con dificultad y por breves períodos de tiempo, al habla en voz baja y al susurro.

Nos hemos detenido en la opinión de Watson no solo porque esté extraordinariamente difundida y sea ya característica para la teoría del pensamiento y el habla que este autor representa, ni tampoco porque permita con toda evidencia contraponer el análisis genotípico de esta cuestión al fenotípico, sino sobre todo por motivos de orden positivo. En el planteamiento que Watson hace de la cuestión nos inclinamos a ver una correcta indicación metodológica acerca de cuál es el camino que conviene seguir para llegar a la resolución de todo el problema.

Este camino metodológico consiste en la necesidad de encontrar el eslabón intermedio que une los procesos del habla externa e interna, eslabón que aparecería como transitorio entre ambos procesos. Hemos intentado mostrar anteriormente que la opinión de Watson, según la cual este eslabón intermedio de unión sería el susurro, no tiene confirmación objetiva. Al contrario, todo lo que sabemos sobre el susurro del niño no habla a favor de la suposición de que sea un proceso transitorio entre el habla externa y la interna. Sin embargo, el intento de

encontrar este eslabón intermedio que falta en la mayoría de las investigaciones psicológicas es una indicación absolutamente correcta de Watson.

Nos inclinamos a ver este proceso intermedio entre el habla externa y la interna en la denominada habla infantil «egocéntrica», descrita por el psicólogo suizo Piaget (véase el capítulo segundo, p. 29 y ss.).

A favor de esto hablan también las observaciones de Lemaître y de otros autores sobre el habla interna en la edad escolar. Estas observaciones han mostrado que el habla interna del escolar es aún muy lábil, inestable, lo que manifiesta, naturalmente, que tenemos ante nosotros procesos genéticos todavía nuevos, insuficientemente formados y definidos.

Debemos decir que, por lo visto, el habla egocéntrica, además de su función puramente expresiva y de su función de descarga, además de que simplemente acompaña la actividad infantil, *muy fácilmente se convierte en pensamiento en el sentido propio de la palabra*, es decir, asume la función de una operación planificadora, de resolución de un nuevo problema surgido en el transcurso de la experiencia.

Si esta suposición llegara a verificarse en el curso de la posterior investigación, tendríamos que sacar una conclusión de enorme importancia teórica. Veríamos que el habla se convierte en interna antes psicológica que fisiológicamente. El habla egocéntrica es habla interna por su función, es habla para sí, se halla en camino hacia el interior, es un habla ya parcialmente incomprensible para los que rodean a la persona, es un habla ya profunda e íntimamente surgida durante la actividad del niño, mientras que fisiológicamente todavía es, al mismo tiempo, un habla externa que no manifiesta la menor tendencia a convertirse en susurro o en cualquier otro tipo de habla semisilenciosa.

Obtendríamos entonces una respuesta a otra pregunta teórica: *¿por qué* el habla se convierte en interna? Esta respuesta diría que el habla se hace interna debido a que cambia su función. La secuencia en el desarrollo del habla no sería entonces la

descrita por Watson. En lugar de tres etapas –habla en voz alta, susurro, habla silenciosa– tendríamos otras tres: habla externa, habla egocéntrica, habla interna. A la vez, conseguiríamos un procedimiento metodológicamente muy importante para investigar el habla interna, sus particularidades estructurales y funcionales en forma vital, en su devenir, y al mismo tiempo un procedimiento objetivo, en tanto todas estas particularidades ya estarían presentes en el habla externa, sobre la que pueden realizarse experimentaciones y mediciones.

Nuestras investigaciones muestran que el habla, en este sentido, no constituye ninguna excepción a la regla general a la que está subordinado el desarrollo de cualquier operación psicológica basada en el empleo de signos, se trate de un recuerdo mnemotécnico, de procesos de cálculo o de cualquier otra operación intelectual de uso de signos.

Al investigar experimentalmente semejante género de operaciones, del más diverso carácter, tuvimos la oportunidad de constatar que este desarrollo atraviesa, hablando en general, cuatro estadios fundamentales. El primero es el llamado estadio primitivo o natural, cuando una u otra operación se encuentra tal y como se ha formado en los niveles primitivos de comportamiento. A este estadio de desarrollo corresponderían el habla preintelectual y el pensamiento prediscursivo, sobre los que hemos hablado con anterioridad.

Luego sigue el estadio que convencionalmente denominamos estadio de la «psicología ingenua», por analogía con lo que los investigadores en el campo del intelecto práctico llaman «física ingenua». Con este término se refieren a la experiencia ingenua del animal o del niño en el ámbito de las propiedades físicas del propio cuerpo y de las cosas que lo rodean, objetos e instrumentos, experiencia ingenua que determina en el fondo el uso de instrumentos en el niño y las primeras operaciones de su inteligencia práctica.

Algo similar observamos también en la esfera del desarrollo del comportamiento del niño. Aquí también se forma la principal experiencia psicológica ingenua, relativa a las

propiedades de las operaciones psicológicas más importantes con las que tiene que verse el niño. No obstante, tanto en la esfera de desarrollo de actividades prácticas como aquí, esta experiencia ingenua del niño resulta a menudo insuficiente, inacabada, ingenua en el propio sentido de la palabra, por lo que conduce a un empleo inadecuado de las propiedades psicológicas, de los estímulos y de las reacciones.

En el campo del desarrollo del habla este estadio está claramente definido en toda la evolución verbal del niño y se manifiesta en el hecho de que el dominio de las estructuras y formas gramaticales antecede en él al dominio de las estructuras y operaciones lógicas correspondientes a tales formas. El niño domina la oración subordinada y las formas de habla como «porque», «dado que», «si», «cuando», «al contrario» o «pero» mucho antes de dominar las relaciones causales, temporales, condicionales, adversativas, etc. El niño domina la sintaxis del habla antes que la sintaxis del pensamiento. Las investigaciones de Piaget han mostrado sin duda alguna que el desarrollo gramatical del niño precede a su desarrollo lógico, y que el niño sólo llega relativamente tarde a dominar las operaciones lógicas correspondientes a esas estructuras gramaticales que ya había asimilado mucho tiempo antes.

Tras esto, y con el gradual crecimiento de la experiencia psicológica ingenua, sigue el estadio del signo externo, de la operación externa, con cuya ayuda el niño resuelve cualquier tarea psicológica interna. Este es el tan conocido estadio en el que el niño cuenta con los dedos durante el desarrollo de su aritmética, el estadio en el que los signos mnemotécnicos externos ayudan al proceso de rememoración. A este estadio corresponde, en el desarrollo del habla, el habla egocéntrica del niño.

Tras este tercer estadio sigue el cuarto, al que denominamos, en sentido figurado, estadio de «interiorización», ya que se caracteriza ante todo por el hecho de que la operación externa se vuelve hacia adentro, se convierte en interna y, a causa de esto, experimenta profundas modificaciones. Es el cálculo mental

o la aritmética muda en el desarrollo del niño, es la llamada «memoria lógica», que trabaja con correlaciones internas en forma de signos interiores.

A esto corresponde, en el ámbito del habla, el habla interna o silenciosa. En este sentido, lo más notable es que entre las operaciones externas e internas existe en este caso una constante interacción, las operaciones constantemente pasan de una forma a la otra. Y esto lo vemos con mayor claridad en el campo del habla interna, la cual, como ha establecido Delacroix, cuanto más se acerca al habla externa, más estrechamente se vincula con esta en el comportamiento, y puede adoptar una forma absolutamente idéntica a ella cuando sirve de preparación para el habla externa (por ejemplo, en la reflexión sobre un discurso o una lección inminentes, etc.). En este sentido, en el comportamiento no hay en realidad límites metafísicos bien marcados entre lo externo y lo interno, lo uno se convierte con facilidad en lo otro, uno se desarrolla bajo la influencia del otro.

Si pasamos ahora de la génesis del habla interna a la cuestión acerca de cómo esta funciona en el adulto, tropezaremos ante todo con la misma pregunta que se planteó respecto a los animales y al niño: ¿están necesariamente ligados el pensamiento y el habla en el comportamiento del adulto, es posible identificar ambos procesos? Todo lo que sabemos en relación con esto nos obliga a dar una respuesta negativa.

La relación entre el pensamiento y el habla en este caso podría esquemáticamente representarse con dos circunferencias entrecruzadas, que mostrarían que una determinada parte de los procesos del habla y del pensamiento coinciden. Esta es la denominada esfera del «pensamiento discursivo». Pero el pensamiento discursivo no agota ni todas las formas de pensamiento, ni todas las formas de habla. Hay un área grande del pensamiento que no tiene relación inmediata con el pensamiento discursivo. A esta última hay que atribuir ante todo, como ya ha señalado Bühler, el pensamiento instrumental y técnico y, en términos generales, todo el campo del denomi-

nado intelecto práctico, que solo recientemente ha devenido objeto de intensas investigaciones.

Asimismo, como es sabido, los psicólogos de la escuela de Würzburg han establecido que el pensamiento puede llevarse a cabo sin ninguna participación de formas y movimientos verbales constatables mediante la introspección. Los más recientes trabajos experimentales también han demostrado que la actividad y la forma del habla interna no guarda ningún vínculo objetivo inmediato con los movimientos de la lengua o de la laringe de la persona sometida a prueba.

Del mismo modo, no hay ningún fundamento psicológico para atribuir todas las formas de actividad discursiva de la persona al pensamiento. Cuando yo, por ejemplo, repito en el proceso de habla interna algún verso aprendido de memoria, o reitero alguna frase que se me ha dado con fines experimentales, en todos estos casos no hay ningún dato para trasladar estas operaciones al dominio del pensamiento. Este error también lo comete Watson al identificar el pensamiento y el habla, lo que lo obliga necesariamente a considerar todos los procesos de habla como intelectuales. Como resultado de eso, tuvo que atribuir al pensamiento incluso los procesos de simple rememoración de textos.

Igualmente, el habla que posee una función emocional-expresiva, el habla «teñida líricamente», pese a presentar todos los rasgos del habla, apenas puede ser clasificada como una actividad intelectual en el sentido propio de la palabra.

De esta manera, llegamos a la conclusión de que en el adulto la fusión entre el pensamiento y el habla es un fenómeno parcial, que tiene fuerza e importancia solo si es aplicado al dominio del pensamiento discursivo, mientras que otras áreas del pensamiento no discursivo y del habla no intelectual están únicamente bajo la influencia lejana e indirecta de esa fusión y no establecen con esta ningún vínculo causal.

IV

Podemos resumir los resultados a los que nos conduce nuestro análisis. Hemos intentado ante todo examinar las raíces genéticas del pensamiento y el habla de acuerdo con los datos de la psicología comparada. En el actual estado de conocimientos en este campo, como hemos visto, es imposible investigar de un modo más o menos exhaustivo el recorrido evolutivo del pensamiento y del habla prehumanos. Hasta el día de hoy es discutible la cuestión principal: si es posible constatar con certeza la existencia de un intelecto del mismo tipo y género que el humano en los simios superiores. Köhler resuelve esta pregunta en sentido positivo, otros autores en el negativo. Pero independientemente de cómo se resuelva esta discusión a la luz de los nuevos y aún insuficientes datos, algo queda ya claro: el *camino hacia el intelecto* humano y el camino hacia el habla humana no coinciden en el mundo animal, las raíces genéticas del pensamiento y el habla son distintas.

En efecto, incluso quienes se inclinan a negar la existencia de intelecto en los chimpancés observados por Köhler no niegan, y no pueden hacerlo, que este es el camino hacia el intelecto, las raíces de él, es decir, un tipo superior de elaboración de los hábitos.[36] Incluso Thorndike, que mucho antes que Köhler se ha ocupado de esta misma cuestión y la resolvió en sentido negativo, encuentra que, por el tipo de comportamiento, al mono le corresponde el lugar más alto en el mundo animal (Thorndike, 1901). Otros autores, como Borovski, se

---

36. E. Thorndike, en experimentos con monos inferiores (macacos), observó el proceso de súbita adquisición de nuevos y adecuados movimientos para el logro de un objetivo, y el rápido, frecuentemente instantáneo, abandono de los inadecuados: la velocidad de este proceso, dice él, «puede resistir la comparación con los fenómenos correspondientes en el hombre». Este tipo de resolución se diferencia de las resoluciones de los gatos, perros y gallinas, que manifiestan un proceso de gradual eliminación de los movimientos que no conducen al objetivo. [Lev Vigotski]

inclinan a negar no solo en los animales, sino también en el hombre, este estadio superior de comportamiento erigido sobre los hábitos y digno de un nombre especial, intelecto. Para ellos, por consiguiente, la pregunta misma acerca de un intelecto semejante al humano en los monos debe ser planteada de otra manera.

Para nosotros está claro que el tipo superior de comportamiento del chimpancé, no importa cómo se lo considere, constituye la raíz del comportamiento humano, en tanto está caracterizado por el uso de instrumentos. Para el marxismo, el descubrimiento de Köhler no es en modo alguno inesperado. Marx dice sobre esto: «El uso y la creación de medios de trabajo, aunque en germen se presenten en ciertas especies animales, caracterizan el proceso específicamente humano de trabajo...» (Marx, 1998, t. 1, vol. 1, p. 218). En este mismo sentido, Plejánov dice: «Sea como sea, la zoología introduce en la historia un *homo* que ya domina las facultades de crear y emplear los más primitivos instrumentos» (Plejánov, 1964, t. 1, p. 594).

De este modo, ese capítulo superior de la zoopsicología que aparece ante nuestros ojos no es en absoluto *teóricamente* nuevo para el marxismo. Vale la pena destacar que Plejánov habla claramente *no sobre la actividad instintiva*, como las construcciones de los castores, sino sobre la capacidad de inventar y utilizar instrumentos, o sea, sobre la operación intelectual.[37]

Tampoco es nueva para el marxismo la suposición de que en el mundo animal se hallan las raíces del intelecto humano. Así, Engels, explicando el sentido de la diferencia hecha por Hegel entre intelecto y razón, escribe:

---

37. Naturalmente, en el chimpancé no encontramos un uso instintivo de instrumentos, sino los rudimentos de su aplicación racional. «Es claro como el día –agrega más adelante Plejánov– que el empleo de instrumentos, cualquiera sea el modo como se realice, supone un desarrollo relativamente grande de las facultades mentales» (Plejánov, 1964, t. 1, p. 594). [Lev Vigotski]

> Tenemos en común con los animales todas las formas de actividad intelectual: la *inducción*, la *deducción*, por consiguiente, también la *abstracción* (los conceptos genéricos de Dido[38]: cuadrúpedos y bípedos), el *análisis* de objetos desconocidos (ya el romper una nuez es el inicio de un análisis), la *síntesis* (en el caso de las astutas trampas de los animales) y, como unión de ambos, el *experimento* (en el caso de nuevos obstáculos y ante situaciones imprevistas). Por su tipo, todos estos métodos –por ende, todos los procedimientos lógicos habituales de la investigación científica– son absolutamente idénticos en el hombre y en los animales superiores. Solo difieren por el grado de desarrollo (del método correspondiente)[39] (Engels, 1961, pp. 188-189).[40]

Engels se ha expresado con igual resolución respecto a las raíces del habla en los animales: «Pero, hasta donde llega su círculo de representaciones, no cabe duda de que el papagayo aprende también a saber lo que dice», y más adelante Engels menciona el criterio totalmente *objetivo* de esta «comprensión»:

> Tomemos a un papagayo y enseñémosle una sarta de insultos, haciendo que pueda llegar a representarse lo que significan

---

38. Dido era el nombre del perro de Engels. Se lo menciona a Marx en algunas de sus cartas. En una distracción, la edición Visor confundió el nombre del perro (Dido) con el del filósofo francés Denis Diderot (Didró en ruso). (N. del T.)

39. En otra parte, Engels dice: «Además, obviamente, no pensamos negar en los animales la capacidad para la planificación, para la premeditación de las acciones» (es decir, para el tipo de acciones que Köhler encuentra en los chimpancés). Engels hace referencia a que «la planificación de las acciones existe ya en forma embrionaria allí donde hay un protoplasma, donde la proteína viva existe y reacciona», pero esta capacidad «alcanza en los mamíferos un nivel ya suficientemente elevado» (Engels, 1961, p. 150). [Lev Vigotski]

40. Tanto en el texto, como en la cita precedente, hemos corregido las citas del texto en español. (N. del T.)

(entretenimiento favorito de los marineros que vuelven del trópico); mortifiquémoslo, y enseguida veremos que sabe emplear sus dicterios con tanta propiedad como una verdulera de Berlín. Y lo mismo cuando se trata de suplicar para que le den golosinas (Engels, 1961, p. 145).[41]

No tenemos intención alguna de atribuir a Engels la idea, y menos aún nos proponemos defenderla, de que en los animales encontramos habla y pensamiento humanos o, al menos, semejantes a los del hombre. Más adelante intentaremos aclarar los *límites exactos* de estas afirmaciones de Engels, así como su significado verdadero. Para nosotros ahora es importante aclarar solo un hecho: no hay en ningún caso fundamentos para negar la existencia en el reino animal de raíces genéticas del pensamiento y el habla, y estas raíces son, como muestran todos los datos, distintas para el pensamiento y el habla. No hay fundamentos para negar la existencia, en el mundo animal, de caminos genéticos hacia el intelecto o hacia el habla del hombre, y estos caminos son también diferentes para las dos formas de comportamiento que nos interesan.

La gran capacidad para aprender a hablar, por ejemplo, en el papagayo, no tiene relación directa alguna con el mayor desarrollo en él de los rudimentos de pensamiento, y a la inversa: el alto desarrollo de estos rudimentos en el mundo animal no tiene ningún vínculo manifiesto con los logros del habla. Uno

---

41. En otra parte, Engels dice sobre esto: «Lo único que estos [los animales –*L. V.*], incluso los más desarrollados, tienen que comunicarse los unos a los otros se lo pueden comunicar también sin necesidad de lenguaje articulado» (Engels, 1961, p. 145). Los animales domésticos, según Engels, pueden tener necesidad de habla. «Lamentablemente, sus órganos vocales están hasta tal punto especializados en una determinada dirección que no hay manera de satisfacer esa necesidad. Pero, allí donde existe el órgano, desaparece también, dentro de ciertos límites, esta incapacidad» (Engels, 1961, p. 145). Por ejemplo, en el papagayo. [Lev Vigotski]

y otro siguen sus propios caminos, uno y otro tienen diferentes líneas de desarrollo.[42]

Independientemente de cómo se analice la cuestión de la relación entre la ontogénesis y la filogénesis, hemos podido constatar, sobre la base de nuevas investigaciones experimentales, que también en el desarrollo del niño las raíces y los caminos genéticos del intelecto y del habla son distintos. Hasta cierto punto podemos observar la maduración preintelectual del habla e, independientemente de ella, la maduración preverbal del intelecto del niño. En cierto punto, como afirma Stern, atento observador del desarrollo del habla infantil, se produce la *intersección* entre una y otra línea de desarrollo, su encuentro. El habla *se convierte* en intelectual, el pensamiento *se convierte* en verbal. Sabemos que Stern ve en esto el *gran descubrimiento del niño.*

Algunos investigadores, como Delacroix, se inclinan a negar esto. Se inclinan a negar el valor universal de las preguntas surgidas durante la primera edad de las preguntas del niño (¿cómo se llama esto?) a diferencia de las de la segunda edad de las preguntas (cuatro años después, la pregunta: ¿por qué?), y en cualquier caso a negar, allí donde el fenómeno tiene lugar, el significado que le atribuye Stern, el de síntoma que manifiesta que el niño ha descubierto que «cada cosa tiene su nombre» (Delacroix, 1924, p. 286). Wallon supone que para el niño el nombre es, durante un tiempo, más bien un atributo que un sustituto del objeto.

> Cuando el niño de un año y medio de edad pregunta por el nombre de algún objeto pone de manifiesto nuevamente el vínculo que ha descubierto, pero nada indica que en uno no vea solo un simple atributo del otro. Solo la generalización

---

42. B. Smidt señala que el desarrollo del habla no es un indicio directo del desarrollo psíquico y del comportamiento en el mundo animal. Así, el elefante y el caballo están en este sentido por detrás del cerdo y de la gallina (Smidt, 1923, p. 46). [Lev Vigotski]

> sistemática de las preguntas puede dar testimonio de que ya no se trata de un vínculo casual y pasivo, sino de una tendencia que precede a la función de búsqueda de un signo simbólico para todas las cosas reales (Delacroix, 1924, p. 287).

Koffka, como hemos visto, ocupa una posición intermedia entre una y otra opinión. Por un lado subraya, siguiendo a Bühler, la analogía entre la invención o el descubrimiento de la función nominativa del lenguaje por parte del niño y la invención de instrumentos por parte del chimpancé. Por otro lado, limita esta analogía al hecho de que la palabra se incorpora a la estructura del objeto, pero no necesariamente en el sentido funcional de signo. La palabra pasa a ser una parte de la estructura del objeto, como sus demás elementos y a la par de ellos. Se convierte para el niño, durante un tiempo, en una *propiedad* del objeto, similar a sus otras características.

Pero esta propiedad del objeto –su nombre– está separada de él (*verschiebbar*); es posible ver las cosas sin oír sus nombres, así como, por ejemplo, los ojos son un signo estable, pero separable, de la madre, no visible cuando la madre gira la cabeza.

> Y con nosotros, gente ingenua, ocurre completamente lo mismo: el vestido azul permanece azul incluso cuando en la oscuridad no percibimos su color. Pero dado que el nombre es una propiedad de todos los objetos, el niño completa todas sus estructuras de acuerdo con esta regla (Koffka, 1925, p. 244).

Bühler también señala que cada nuevo objeto representa para el niño una situación-tarea que resuelve, según el esquema estructural general, designándolo con una palabra. Cuando le falta la palabra para designar un nuevo objeto, la pide a los adultos (Bühler, 1923, p. 54).

Creemos que esta opinión está mucho más próxima a la verdad y allana perfectamente las dificultades que surgen en la discusión entre Stern y Delacroix. Los datos de la psicología etnológica, y sobre todo los de la psicología del habla infantil

(véase sobre todo Piaget, 1923) hablan a favor de que la palabra, durante largo tiempo, es para el niño *más bien una propiedad que un símbolo del objeto*: el niño, como hemos visto, domina *antes* la *estructura externa* que la *interna*. El niño domina la estructura *externa* palabra-objeto, que solo más tarde se convierte en estructura simbólica.

No obstante, estamos de nuevo, como en el caso de los experimentos de Köhler, ante una pregunta cuya resolución empírica no está aún al alcance de la ciencia. Tenemos frente a nosotros una serie de hipótesis. Solo podemos escoger la más factible. Y la más factible es la «opinión intermedia».

¿Qué habla a favor de ella? En primer lugar, es fácil rehusarse a atribuir al niño de un año y medio el descubrimiento de la función simbólica del habla, operación intelectual consciente y sumamente compleja que, en términos generales, no se corresponde con el nivel intelectual general del niño a esa edad. En segundo lugar, nuestras conclusiones coinciden absolutamente con otros datos experimentales que muestran que el uso funcional de un signo, incluso más sencillo que la palabra, aparece mucho más adelante y está totalmente fuera del alcance del niño de esa edad. En tercer lugar, nuestras conclusiones sobre este tema concuerdan con los datos generales de la psicología del habla infantil, que dicen que aún por un tiempo prolongado el niño no llega a tomar conciencia del significado simbólico del habla y utiliza la palabra como una de las propiedades de las cosas. En cuarto lugar, las observaciones sobre niños anormales (y en particular las de H. Keller) que cita Stern muestran, en palabras de Bühler, que ha examinado cómo se produce este momento en los niños sordomudos cuando se les enseña el habla, que tal «descubrimiento», cuyo instante preciso podría determinarse, no tiene lugar, y lo que ocurre, al contrario, es consecuencia de una serie de cambios «moleculares» (Bühler, 1923).

Finalmente, en quinto lugar, esto coincide plenamente con el proceso general de dominio del signo que hemos bosquejado, sobre la base de investigaciones experimentales, en el

apartado precedente. No hemos podido detectar nunca en el niño, incluso en el de edad escolar, un descubrimiento directo que súbitamente lo conduzca al empleo funcional del signo. Siempre antecede a esto el estadio de «psicología ingenua», estadio del dominio puro de la *estructura externa del signo*, que solo más tarde, durante el proceso en el que el niño opera con este, lo lleva a su correcto empleo funcional. El niño, que considera la palabra como una propiedad del objeto semejante a sus otras propiedades, se halla precisamente en este estadio de desarrollo del habla.

Todo esto refuta la tesis de Stern, quien ha sido indudablemente inducido a error por la similitud y la interpretación externa, o sea, *fenotípica*, de las preguntas del niño.[43] ¿Cae con esto, sin embargo, la conclusión principal que hemos podido hacer sobre la base del esquema que esbozamos del desarrollo ontogenético del pensamiento y el habla: más exactamente, que en la ontogénesis el pensamiento y el habla avanzan, hasta cierto momento, por diferentes caminos genéticos y solo después de determinado punto sus líneas se cruzan?

De ninguna manera. Esta conclusión sigue siendo válida independientemente de si cae o no la tesis de Stern y alguna otra ocupa su lugar. Todos están de acuerdo en que las formas primarias de las reacciones intelectuales del niño, confirmadas experimentalmente por el propio Köhler y por otros luego de sus experimentos, son tan independientes del habla como las acciones del chimpancé (Delacroix, 1924, p. 283). Más aún, todos están también de acuerdo en que los estadios primarios en el desarrollo del habla del niño son estadios preintelectuales.

Si esto es evidente e indiscutible respecto al balbuceo del niño, más recientemente puede considerarse confirmado también respecto a sus primeras palabras. En los últimos tiem-

---

43. La edición rusa de 2001 corrige un error cometido por Vigotski en esta frase. El texto original decía: «Todo esto confirma la tesis de Stern...». El error fue pasado por alto en las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. (N. del T.)

pos una serie de autores han discutido, por cierto, la tesis de Meumann acerca de que las primeras palabras del niño tienen un carácter enteramente afectivo-volitivo, que son signos de «deseos o sentimientos» carentes aún de sentido objetivo, y que se reducen una reacción puramente subjetiva, como el lenguaje de los animales (Meumann, 1928). Stern se inclina a pensar que los elementos de lo objetivo no están aún divididos en estas primeras palabras (Stern y Stern, 1928). Delacroix ve un vínculo directo entre las primeras palabras y la situación objetiva (Delacroix, 1924), pero ambos autores están de acuerdo en que la palabra no tiene ningún significado objetivo constante y estable, que es similar por su carácter objetivo al insulto de un papagayo amaestrado; dado que los propios deseos y sentimientos, las propias reacciones emocionales, están relacionados con la situación objetiva tanto como las palabras, nada refuta radicalmente la tesis general de Meumann (Delacroix, 1924, p. 280).

Podemos resumir aquello que nos ha aportado la ontogénesis del habla y el pensamiento. Las raíces y las líneas genéticas del desarrollo del pensamiento y el habla también aquí son, *hasta cierto punto*, distintas. Lo novedoso es la *intersección de ambas líneas de desarrollo*, que nadie discute. Si este cruce ocurre en un punto o en una serie de puntos, si se realiza súbita e imprevistamente o aumenta lenta y paulatinamente y se abre paso solo más adelante, si es resultado de un descubrimiento o de una simple acción estructural y de un cambio funcional prolongado, si coincide con los dos años de edad o con la edad escolar: *independientemente de todas estas cuestiones todavía discutibles* el hecho fundamental sigue siendo indudable, concretamente, *el hecho mismo de la intersección de ambas líneas de desarrollo.*

Queda todavía por resumir lo que nos ha proporcionado el análisis del habla interna. Nuevamente tropieza con una serie de hipótesis. Si el desarrollo del habla interna se produce a través del susurro o del habla egocéntrica, si se realiza simultáneamente con el desarrollo del habla externa o surge

en un nivel relativamente avanzado de esta, si el habla interna y el pensamiento ligado a ella pueden considerarse como un estadio definido en el desarrollo de cualquier forma cultural de comportamiento: independientemente de cómo se resuelvan durante el proceso de investigación empírica estas cuestiones, sumamente importantes en sí mismas, la conclusión principal no se modifica. Esta conclusión dice que el habla interna se desarrolla mediante la acumulación de prolongados cambios funcionales y estructurales, que se escinde del habla externa del niño junto con la diferenciación de las funciones social y egocéntrica del habla, que, finalmente, las estructuras del habla asimiladas por el niño se convierten en las estructuras básicas de su pensamiento.

Al mismo tiempo, se pone de manifiesto un hecho fundamental, indudable y decisivo: la dependencia del desarrollo del pensamiento y el habla respecto a los *medios del pensamiento* y de la experiencia sociocultural del niño. El desarrollo del habla interna se determina esencialmente desde afuera, el desarrollo de la lógica del niño, como han demostrado las investigaciones de Piaget, es una función directa de su habla socializada. El desarrollo del pensamiento del niño –así podría formularse esta tesis– depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, del habla.

Con esto llegamos a la formulación de la tesis principal de todo nuestro trabajo, que tiene una gran importancia metodológica para todo el planteamiento de la cuestión. Esta conclusión se deriva de la *comparación* del desarrollo del habla interna y del pensamiento discursivo con el desarrollo del habla y del intelecto en el mundo animal y en la temprana infancia en función de su evolución por líneas específicas y separadas. Esta comparación muestra que un desarrollo no es simplemente una directa continuación del otro, sino que *se ha modificado el tipo mismo de desarrollo*, de biológico en sociohistórico.

Nos parece que los apartados anteriores han mostrado con bastante claridad que el pensamiento discursivo no es una forma natural y espontánea de comportamiento, sino una

forma sociohistórica, y por tal razón se distingue en esencia por toda una serie de *propiedades y regularidades específicas* que no se hallan presentes en las formas naturales del pensamiento y el habla. Pero lo principal radica en que al reconocer el carácter histórico del pensamiento discursivo debemos incluir en esta forma de comportamiento todas las tesis metodológicas que el materialismo histórico establece en relación con todos los fenómenos históricos en la sociedad humana. Por último, debemos esperar anticipadamente que en sus rasgos esenciales el tipo mismo de desarrollo histórico del comportamiento dependa directamente de las leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad humana.

Sin embargo, con esto el problema del pensamiento y el habla excede las fronteras metodológicas de las ciencias naturales y se transforma en el problema central de la psicología histórica del hombre, es decir, de la psicología social; junto con esto cambia también el planteamiento metodológico del problema. Sin hacer referencia a este problema en su totalidad, hemos considerado necesario detenernos en sus *puntos cruciales*, los más complicados en el aspecto metodológico, pero los más importantes y centrales en un análisis del comportamiento del hombre elaborado sobre la base del materialismo dialéctico e histórico.

De por sí, este *segundo problema* del pensamiento y el habla, así como muchos aspectos parciales del análisis funcional y estructural de la relación entre ambos procesos mencionados al pasar, deberán ser objeto de una investigación especial.

CAPÍTULO QUINTO

Estudio experimental del desarrollo de los conceptos

I

Hasta tiempos recientes, la mayor dificultad en el campo de la investigación de los conceptos ha sido la ausencia de una metodología experimental correctamente elaborada con cuya ayuda poder llegar hasta la raíz del proceso de formación de los conceptos e investigar su naturaleza psicológica.

Los métodos tradicionales de investigación de los conceptos se dividen en dos grupos principales. Típico representante del primer grupo es el denominado método de definición, con todas sus variantes derivadas. El rasgo fundamental de este método lo constituye la investigación de los conceptos ya preparados y formados en el niño por medio de la definición verbal de su contenido. Este método es, precisamente, el más utilizado en los estudios experimentales.[44]

A pesar de su amplia difusión, padece de dos defectos básicos que no permiten basarse en él para una investigación verdaderamente profunda de este proceso.

1. Se ocupa del resultado final del proceso de formación de los conceptos, del producto acabado, sin captar la dinámica misma del proceso, su desarrollo, su curso, su inicio y su fin. Es más bien una investigación del producto que del proceso

44. Esta última frase fue suprimida en las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. (N. del T.)

que conduce a la formación de aquel. En función de esto, a menudo nos encontramos, en la definición de los conceptos acabados, no tanto con el pensamiento del niño como con la reproducción de conocimientos ya formados, de definiciones ya aprendidas por él. Al estudiar las definiciones dadas por el niño para uno u otro concepto, lo que estudiamos es en mayor medida su experiencia, su nivel de desarrollo verbal, que su pensamiento en el sentido propio de la palabra.

2. El método de definición se basa casi exclusivamente en la palabra, olvidando que el concepto, sobre todo para el niño, está ligado al material sensible de cuya percepción y elaboración surge; el material sensible y la palabra son dos elementos indispensables del proceso de formación de los conceptos, y la palabra, separada del material, lleva todo el proceso de definición del concepto a un plano meramente verbal, que no es propio del niño. Por esta razón, mediante este método casi nunca se logra establecer la relación que existe entre el significado que el niño otorga a la palabra en la definición puramente verbal y el significado efectivamente real que corresponde a la palabra en el proceso de su relación viva con la realidad objetiva significada por él.

Lo fundamental para el concepto –su relación con la realidad– queda aquí sin estudiar; intentamos llegar al significado de una palabra a través de otra palabra, y lo que descubrimos por medio de esta operación debe más bien atribuirse a las relaciones existentes entre familias aisladas de palabras asimiladas verbalmente que a la efectiva representación de los conceptos del niño.

El segundo grupo lo constituyen los métodos de investigación de la abstracción, que intentan superar los defectos del método puramente verbal de definición y estudiar las funciones y los procesos psicológicos que sirven de base a la formación de los conceptos y a la transformación de la experiencia concreta de la que surge el concepto. Todos ellos colocan al niño ante la tarea de distinguir algún rasgo común en una serie de impresiones concretas, de abstraer este rasgo o este signo

entre los otros fundidos con él en el proceso de percepción y de generalizarlo.

El defecto de este segundo grupo de métodos consiste en poner en el lugar de un complejo proceso sintético uno elemental, parcial, e ignorar el papel de la palabra, el rol del signo en el proceso de formación de los conceptos, con lo que simplifican excesivamente el proceso mismo de abstracción, tomándolo por fuera de su relación específica y característica con la palabra, que constituye el rasgo distintivo y central de todo el proceso de formación de los conceptos. De esta manera, los métodos tradicionales de investigación de los conceptos se caracterizan de idéntico modo por separar la palabra del material objetivo; operan, bien con palabras sin material objetivo, bien con material objetivo sin palabras.

Un gran paso adelante en la investigación de los conceptos ha sido la creación de una metodología experimental que pudiera reflejar adecuadamente el proceso de formación de los conceptos incluyendo ambos aspectos: el material sobre la base del cual se elabora el concepto y la palabra con cuya ayuda surge.

No vamos a detenernos ahora en la compleja historia del desarrollo de este nuevo método de investigación de los conceptos; solo diremos que junto con su incorporación ha aparecido un plan completamente nuevo ante los investigadores: estos han comenzado a estudiar no conceptos acabados, sino el propio proceso de su formación. En particular, este método, tal como fue utilizado por Ach, se denomina con toda justicia método sintético-genético, dado que estudia el proceso de construcción del concepto, la serie sintetizada de signos que lo forman, su proceso de desarrollo.

El principio fundamental de este método es introducir en el experimento palabras artificiales, al comienzo desprovistas de sentido para el niño sometido a prueba y sin vínculos con su experiencia previa, y conceptos artificiales, elaborados especialmente con fines experimentales mediante la unión de una serie de atributos cuya combinación no existe en el ámbito

de nuestros conceptos habituales designados con ayuda del habla. Por ejemplo, en los experimentos de Ach la palabra «*gatsun*», al principio incomprensible para el niño, en el curso de la experiencia llega a comprenderse, adquiere sentido, se convierte en portadora del concepto que designa algo grande y pesado; o la palabra «*fal*» comienza a designar lo pequeño y liviano.

En el transcurso del experimento se despliega ante el investigador todo el proceso de comprensión de la palabra sin sentido, de adquisición de su significado y de elaboración del concepto. Gracias a esta introducción de palabras y conceptos artificiales, este método se libera del defecto más importante que presentan los otros; más exactamente: la solución del problema planteado a la persona sometida a prueba en el experimento no presupone ninguna experiencia previa, ningún conocimiento anterior, equipara, en este sentido, al niño de temprana edad y al adulto.

Ach ha aplicado su método en forma idéntica con el niño de cinco años y con el adulto, igualando a uno y a otro en lo que hace a sus conocimientos. De este modo, su método anula las diferencias de edad y permite la investigación del proceso de formación de los conceptos en forma pura.

Uno de los defectos principales del método de definición es que en él el concepto se separa de su vínculo natural, se lo toma en un aspecto fosilizado y estático, fuera de toda relación con los procesos reales del pensamiento en los que se encuentra, nace y vive. El experimentador toma una palabra aislada y el niño debe definirla, pero esta definición de una palabra separada y aislada, tomada como algo inmutable, no nos dice en medida alguna cómo es este concepto en la acción, cómo el niño opera con él en el proceso vivo de resolución de la tarea, cómo lo utiliza, cuándo surge aquí la necesidad real.

Ignorar el aspecto funcional es básicamente, como dice Ach, no tomar en consideración que el concepto no vive una vida aislada y no es una formación fosilizada e inmutable, sino

que, al contrario, siempre se encuentra en el proceso vivo y más o menos complejo del pensamiento, siempre cumple una u otra función de comunicación, de atribución de sentido, de comprensión, de resolución de alguna tarea.

El nuevo método carece de este defecto, y en el núcleo de su investigación aparecen en primer plano precisamente las condiciones funcionales del surgimiento del concepto. El concepto es analizado en relación con algún problema o necesidad surgidos en el pensamiento, en relación con la comprensión o la comunicación, en relación con el cumplimiento de alguna tarea o de alguna instrucción cuya realización es imposible sin la formación del concepto. Todo esto tomado en conjunto hace del nuevo método de investigación una herramienta extraordinariamente importante y valiosa para estudiar el desarrollo de los conceptos. Y aunque el propio Ach no haya dedicado una investigación especial a la formación de los conceptos en la adolescencia[45] pudo, sin embargo, sobre la base de los resultados de su investigación, señalar la doble transformación –que comprende el contenido y la forma del pensamiento– que se produce en el desarrollo intelectual del adolescente y que indica el paso al pensamiento en conceptos.

Rimat ha dedicado una investigación especial, muy detallada, al proceso de formación de los conceptos en los adolescentes, empleando, con alguna modificación, el método de Ach. La conclusión principal de esa investigación consiste en que la formación de los conceptos surge tan solo en la adolescencia y no está al alcance del niño hasta llegar a ese período.

> Podemos asegurar con firmeza que solo después de los doce años se hace manifiesto un brusco aumento de la capacidad de formar de modo independiente representaciones generales objetivas. Me parece que es muy importante prestar atención

45. Vigotski se refería a la adolescencia empleando el término *perejodni vozrast*, «edad de transición». (N. del T.)

> a este hecho. El pensamiento en conceptos, separado de los aspectos prácticos, plantea al niño exigencias que superan sus posibilidades psíquicas antes de los doce años de vida (Rimat, 1925, p. 112).

No vamos a detenernos ni en el modo en que se realizó esta investigación ni en otras conclusiones y resultados teóricos a los que llega el autor. Nos limitaremos solo a subrayar el resultado principal; pese a la afirmación de algunos psicólogos que niegan el surgimiento de toda nueva función intelectual en la adolescencia y afirman que cualquier niño de tres años domina todas las operaciones intelectuales de las que se compone el pensamiento del adolescente, las investigaciones especiales muestran que solo después de los doce años, o sea, al comienzo de la adolescencia, una vez finalizada la primera edad escolar, comienzan a desarrollarse en el niño los procesos que conducen a la formación de los conceptos y al pensamiento abstracto.

Una de las conclusiones principales a las que nos llevan las investigaciones de Ach y Rimat es la refutación de la perspectiva asociacionista sobre el proceso de formación de los conceptos. La investigación de Ach ha mostrado que por más numerosas y sólidas que sean las relaciones asociativas entre los signos verbales y los objetos, este hecho por sí solo es insuficiente para la formación de los conceptos. Por lo tanto, la antigua idea de que el concepto surge simplemente por asociación, gracias al fortalecimiento de los vínculos asociativos correspondientes a los rasgos comunes a toda una serie de objetos y al debilitamiento de los vínculos correspondientes a los rasgos en los cuales estos objetos difieren, no ha encontrado confirmación experimental.

Los experimentos de Ach han demostrado que el proceso de formación de los conceptos tiene siempre un carácter productivo y no reproductivo, que el concepto surge y se forma en el proceso de una operación compleja orientada a la resolución de algún problema, que la sola presencia de condiciones externas y el establecimiento mecánico de vínculos entre la palabra y

los objetos no es suficiente para su surgimiento. Junto con el establecimiento del carácter no asociativo y productivo del proceso de formación de los conceptos, estos experimentos conducen a otra conclusión no menos importante, concretamente, a establecer el factor fundamental que determina el rumbo del proceso en su totalidad. En opinión de Ach, este factor es la llamada tendencia determinante.

Con este término Ach hace referencia a la tendencia que regula la corriente de nuestras representaciones y acciones a partir de la representación del objetivo hacia cuyo logro está orientada esta corriente y de la tarea hacia cuya resolución está dirigida tal actividad. Antes de Ach, los psicólogos distinguían dos tendencias básicas a las que estaba subordinada la corriente de nuestras representaciones: la reproductiva o asociativa y la perseverativa.

La primera de ellas designa la tendencia a restablecer en el curso de las representaciones aquellas asociadas con las actuales en la experiencia previa; la segunda indica la tendencia de cada representación a regresar y penetrar nuevamente en el flujo de las representaciones.

En sus primeras investigaciones, Ach ha demostrado que ambas tendencias son insuficientes para explicar los actos del pensamiento regulados conscientemente, orientados hacia un objetivo, hacia la resolución de algún problema, y que estos actos están regulados no tanto por la reproducción de representaciones vinculadas asociativamente ni por la tendencia de cada representación a penetrar de nuevo en la conciencia, sino por una especial tendencia determinante surgida a partir de la representación del objetivo. En la investigación de los conceptos, Ach nuevamente demuestra que el aspecto central, sin el cual nunca puede surgir un nuevo concepto, es la acción reguladora de la tendencia determinante, que aparece cuando se plantea una tarea a la persona sometida a prueba.

De acuerdo con el esquema de Ach, por lo tanto, la formación de los conceptos se produce no según una cadena de asociaciones, en donde cada eslabón suscita y arrastra consigo

a otro ligado asociativamente con él, sino según un proceso orientado a un objetivo, compuesto por una serie de operaciones que hacen las veces de medios para la resolución de la tarea principal. Por sí solo, el aprendizaje de las palabras y de los objetos asociados a ellas no conduce a la formación de los conceptos; para que se desencadene este proceso, es necesario que ante la persona puesta a prueba surja un problema que no pueda ser resuelto de otro modo que con ayuda de la formación de conceptos.

Ya hemos dicho que Ach dio un gran paso adelante en comparación con las investigaciones previas, ya que incluyó los procesos de formación de los conceptos en la estructura de resolución de una determinada tarea e investigó su rol y valor funcional. No obstante, esto es poco aún, ya que plantear un objetivo, una tarea, es, naturalmente, un elemento imprescindible para que el proceso funcionalmente asociado con su resolución pueda manifestarse; pero también los preescolares y los niños de temprana edad tienen objetivos y, sin embargo, no son aún capaces, como en general todo niño menor de doce años, de formar nuevos conceptos, por más que puedan comprender la tarea que tienen ante ellos.

El propio Ach ha demostrado en sus investigaciones que en la resolución de las tareas los niños de edad preescolar se distinguen de los adultos y de los adolescentes no por representarse peor el objetivo, o menos cabal y precisamente, sino por enfocar todo el proceso de su resolución en forma completamente distinta. En una compleja investigación experimental sobre la formación de los conceptos en los preescolares, en la que nos detendremos más adelante, Uznazde demostró que, en términos funcionales, el preescolar encara las tareas exactamente igual que el adulto cuando opera con conceptos, pero las resuelve de modo totalmente diferente.[46] El niño, al igual que el

---

46. Se trata de la obra de Dmitri Uznazde: *Virabotka poniatii v doshkolnom vozraste*, publicada por primera vez en alemán con el

adulto, utiliza la palabra como medio; para él, por consiguiente, la palabra está tan asociada a la función de comunicación, significación y comprensión como para el adulto.

Por consiguiente, lo que marca la diferencia genética esencial entre el pensamiento en conceptos del adulto y las formas de pensamiento propias del niño pequeño no es la tarea, el objetivo, ni la tendencia determinante derivada de este, sino otros factores no tenidos en cuenta por los investigadores.

En particular, Uznazde ha concentrado su atención en uno de los aspectos funcionales que la investigación de Ach puso en primer plano, el aspecto comunicativo, la mutua comprensión entre las personas mediante el habla.

> La palabra, desde luego, es un instrumento para la mutua comprensión humana. Juega un papel decisivo en la elaboración de los conceptos. En el proceso de mutuo entendimiento, un complejo de determinados sonidos adquiere cierto significado: en consecuencia, se convierte en una palabra o en un concepto. Si no existiera este aspecto funcional –la mutua comprensión– entonces ningún complejo de sonidos podría hacerse portador de significado y, por tanto, no surgiría concepto alguno.

Se sabe que el contacto entre el niño y el mundo de los adultos que lo rodean se establece muy temprano. El niño crece desde un primer momento en la atmósfera de un medio verbal y empieza a emplear el mecanismo del habla por sí mismo ya desde su segundo año de vida.

> No cabe ninguna duda de que no utiliza un complejo de sonidos sin sentido, sino auténticas palabras, y con el transcurso del tiempo les asigna significados cada vez más diferenciados.

---

nombre *Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter*, en *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 34, 1929. Vigotski no indica las páginas de las citas. Se publicó en ruso en 1966. (N. del T.)

A su vez, puede considerarse un hecho comprobado que el niño alcanza relativamente tarde el grado necesario de socialización de su pensamiento para elaborar conceptos plenamente desarrollados.

> De esta manera vemos, por un lado, que los auténticos conceptos, que corresponden al grado superior de socialización del pensamiento, se desarrollan solo en un período tardío, mientras que, por el otro, los niños empiezan muy pronto a emplear palabras y se entienden bien entre sí y con los adultos. De aquí se deduce claramente que la palabra, antes de alcanzar el grado de auténtico concepto, puede asumir la función de este y servir a las personas como instrumento para la mutua comprensión. Una investigación especial sobre el correspondiente segmento de edad tiene que revelar cómo se desarrollan las formas de pensamiento que deben considerarse no como conceptos, sino solo como sus equivalentes funcionales, y cómo alcanzan el grado que caracteriza el pensamiento plenamente desarrollado.

Toda la investigación de Uznazde muestra que estas formas de pensamiento, equivalentes funcionales del pensamiento en conceptos, se diferencian profundamente en el aspecto cualitativo y estructural del pensamiento más desarrollado del adolescente y del adulto. A la vez, esta diferencia no puede estar fundada en el factor que Ach ha puesto de relieve, ya que precisamente en su aspecto funcional tales formas son, como demostró Uznazde, equivalentes a los conceptos, tanto cuando se trata de la resolución de determinadas tareas como cuando se trata de las tendencias determinantes de las que surgen las representaciones del objetivo.

Tenemos, por lo tanto, la siguiente situación: la tarea y las representaciones del objetivo que se derivan de ella son accesibles al niño en estadios relativamente tempranos de su desarrollo; precisamente gracias a la identidad fundamental de las tareas de comprensión y comunicación en el niño y en el adulto, los niños desarrollan muy pronto los equivalentes

funcionales de los conceptos, pero en tal identidad de tareas, en tal equivalencia del aspecto funcional, las formas mismas de pensamiento empleadas en el proceso de resolución de la tarea son absolutamente distintas en el niño y en el adulto, por su composición, estructura y tipo de actividad.

Es evidente que lo que determina y regula por sí mismo todo el curso del proceso no es la tarea ni las representaciones del objetivo inherentes a ella, sino algún nuevo factor establecido por Ach sin prestar atención. Es evidente, además, que la tarea y las tendencias determinantes ligadas a ella no están en condiciones de explicarnos la diferencia genética y estructural que observamos entre las formas funcionalmente equivalentes del pensamiento del niño y el adulto.

El objetivo no es en general una explicación. Sin la existencia de un objetivo es imposible, naturalmente, una acción dirigida a un fin, pero la presencia del objetivo de ningún modo nos explica aún el desarrollo y la estructura de todo el proceso de su consecución. El objetivo y la tendencia determinante derivada de él, como dice el propio Ach en relación con los viejos métodos, ponen en marcha el proceso pero no lo regulan. La existencia del objetivo y de la tarea es condición necesaria pero no suficiente para el surgimiento de una actividad orientada a un fin. No puede surgir ninguna actividad orientada a un fin sin la presencia de un objetivo o de una tarea que ponga en funcionamiento este proceso y determine su rumbo.

Pero la existencia del objetivo o de la tarea no garantiza aún que se provoque de hecho una acción orientada a un fin, y en ningún caso posee la fuerza mágica de determinar y regular el curso y la estructura de esta actividad. La experiencia del niño y la del adulto está llena de casos, como tareas que no han sido resueltas, que no pueden serlo en un determinado grado de desarrollo o que han sido mal resueltas, en que surgen ante la persona objetivos no alcanzados o inalcanzables sin que su surgimiento garantice el éxito. Evidentemente, para explicar la naturaleza del proceso psicológico que conduce a la resolución de la tarea debemos partir del objetivo, pero no podemos limitarnos a él.

El objetivo, como ya hemos dicho, no explica el proceso. El problema básico y principal asociado con el proceso de formación de los conceptos y con el de la actividad orientada a un fin en general es el problema de los medios con cuya ayuda se efectúa cualquier operación psicológica y se realiza cualquier acción orientada a un fin.

Así como no es posible explicar satisfactoriamente el trabajo como actividad orientada a un fin diciendo que es originado por los objetivos y por las tareas que se le plantean al hombre, sino que debe explicarse a partir del empleo de instrumentos y de la aplicación de medios particulares sin los cuales el trabajo no podría surgir, del mismo modo, el problema central para explicar las formas superiores de comportamiento es el de los medios con cuya ayuda el hombre domina el proceso del propio comportamiento.

Como muestran investigaciones en las que ahora no vamos a detenernos, todas las funciones psíquicas superiores tienen en común el ser procesos de mediación, es decir, incluyen en su estructura, como parte central y fundamental de todo el proceso en su conjunto, el uso del signo como medio esencial para dirigir y dominar los procesos psíquicos.

En el problema que nos interesa, el de la formación de los conceptos, la palabra es ese signo que sirve de medio para la formación de los conceptos y luego se convierte en su símbolo. Solamente el estudio del uso funcional de la palabra y de su desarrollo, de sus diversas formas de aplicación, cualitativamente diferentes en cada edad pero genéticamente relacionadas entre sí, puede proporcionar la clave para estudiar la formación de los conceptos.

El principal defecto del método de Ach es que no explica el proceso genético de la formación de los conceptos, sino que solo constata su presencia o su ausencia. La propia organización del experimento da por sentado que los medios a través de los cuales se forman los conceptos, es decir, las palabras experimentales que sirven como signos, están dadas desde un primer momento y son constantes e inmutables durante todo

el desarrollo del experimento; es más, su modo de aplicación está previsto de antemano en las instrucciones. Sin embargo, las palabras no actúan desde un primer momento como signos, al principio no se distinguen en nada de la otra serie de estímulos que interviene en el experimento, es decir, los objetos con los que están ligadas. Con fines críticos y polémicos, al intentar demostrar que el simple vínculo asociativo entre las palabras y los objetos es insuficiente para que aparezca el significado, que el significado de una palabra o de un concepto no equivale a una relación asociativa entre un complejo de sonidos y una serie de objetos, Ach conserva íntegramente el enfoque tradicional del proceso de formación de los conceptos, supeditado al conocido esquema que podemos expresar con estas palabras: de abajo hacia arriba, de objetos concretos aislados a ciertos conceptos que los abarcan.

No obstante, como ha comprobado el propio Ach, semejante enfoque del experimento se encuentra en franca contradicción con el proceso real de formación de los conceptos que, como veremos más adelante, no se basa en absoluto sobre una serie de cadenas asociativas. Este proceso, empleando las ya conocidas palabras de Vogel, no se reduce a una comprensión ascendente de conceptos dispuestos en forma piramidal, desde lo concreto hacia lo cada vez más abstracto.

Este es uno de los principales resultados a los que han llegado las investigaciones de Ach y Rimat, que han puesto de manifiesto la incorrección de la perspectiva asociacionista sobre el proceso de formación de los conceptos, han señalado el carácter productivo y creativo de estos, han aclarado el papel fundamental del aspecto funcional en su surgimiento y han subrayado el hecho de que el concepto solo puede surgir y formarse ante la aparición de una determinada exigencia o necesidad de él en el proceso de alguna actividad consciente orientada a un fin, dirigida al logro de cierto objetivo o a la resolución de una determinada tarea.

Además de la inconsistencia filosófica y metodológica general de este enfoque, ya hemos dicho que en el aspecto

empírico este género de explicaciones conduce a contradicciones insolubles, a la imposibilidad de explicar por qué en la identidad funcional de las tareas u objetivos las formas de pensamiento por medio de las cuales el niño resuelve tales tareas se diferencian profundamente entre sí en cada edad.

Desde esta perspectiva es absolutamente incomprensible el hecho de que las formas de pensamiento evolucionen. Por eso las investigaciones de Ach y Rimat, que indudablemente han abierto una nueva época en el estudio de los conceptos, han dejado completamente abierto el problema desde el punto de vista de su explicación dinámico-causal, y la investigación experimental tiene por delante la tarea de estudiar el proceso de la formación de los conceptos en su desarrollo y en sus condicionamientos dinámico-causales.

II

Para resolver esta tarea nos hemos basado en un método especial de investigación experimental que podríamos denominar método funcional de doble estimulación. La esencia de este método consiste en observar el desarrollo y la actividad de las funciones psicológicas superiores con ayuda de dos series de estímulos, cada una de las cuales desempeña un rol diferente respecto al comportamiento de la persona sometida a prueba. Una de ellas funciona como objeto al que está dirigida la actividad del sujeto, y la otra actúa como signos con ayuda de los cuales dicha actividad se organiza.

No vamos ahora a describir en detalle la aplicación de este método en la investigación del proceso de formación de los conceptos, ya que esto ha sido explicado por nuestro colaborador Sájarov[47] (Sájarov, 1930). Nos limitaremos solo a

47. Vigotski no ofrece mayores detalles sobre este test. Para que el lector comprenda la referencia, incluimos aquí la descripción hecha

indicaciones generales relativas a aquellos aspectos fundamentales que pueden tener una importancia radical en relación con lo dicho más arriba. Ante esta investigación se hallaba la tarea de revelar el papel de la palabra y la naturaleza de su uso funcional en el proceso de formación del concepto, y por esta razón todo el experimento se preparó, en cierto sentido, a la inversa del de Ach.

El experimento de Ach comienza por un período de aprendizaje en el cual la persona sometida a prueba, a la que el experimentador aún no ha propuesto ninguna tarea, pero a la que se le han proporcionado todos los medios indispensables para su resolución (las palabras), aprende los nombres de los objetos que tiene ante sí, tomándolos y examinándolos.

De este modo, la tarea no está dada desde el primer momento, se plantea más adelante, constituyendo un segundo momento en el transcurso del experimento. Los medios (las palabras), por el contrario, se dan desde el inicio, pero en directa relación asociativa con los estímulos-objetos.

---

por J. Kasanin y E. Hanfmann en *Conceptual Thinking in Schizophrenia*, Nueva York: NMDM, 1942, pp. 9-10:
«El material usado en las pruebas de formación del concepto consiste en 22 piezas de madera de distinto color, forma, altura y tamaño. Hay cinco colores distintos, cinco formas diferentes, dos alturas (altas y planas) y dos tamaños (grandes y pequeñas). En la parte de atrás de cada figura, oculta al sujeto puesto a prueba, está escrita una de estas cuatro palabras sin sentido: *lag*, *bik*, *mur*, *cev*. Prescindiendo del color o la forma, *lag* está escrito en las figuras grandes y altas, *bik* en todas las grandes y planas, *mur* en las pequeñas y altas y *cev* en las pequeñas y planas. Al comienzo del experimento, todas las piezas se colocan mezcladas sobre una mesa delante del sujeto. El examinador da vuelta una de ellas (el modelo del ejercicio), la muestra y lee su nombre al sujeto, pidiéndole que retire de la mesa todas las piezas que cree que forman parte de la misma clase. Cuando el sujeto ha realizado esta tarea, el examinador da vuelta las piezas "erróneamente" elegidas, le muestra que pertenecen a otra clase y anima al sujeto a continuar con la actividad. Tras cada nuevo intento se dan vuelta las piezas elegidas erróneamente. A medida que aumenta la cantidad de piezas

En el método de doble estimulación, ambos momentos están dispuestos a la inversa. La tarea completa es presentada al sujeto en el primer momento del experimento y se mantiene idéntica en cada una de sus etapas.

Al proceder de esta manera, partimos de la consideración de que el planteamiento de la tarea, la aparición del objetivo, es condición indispensable para la formación del proceso en conjunto, pero los medios se introducen paulatinamente, con cada nuevo intento del sujeto de resolver la tarea, allí donde las palabras dadas anteriormente le son insuficientes. El período de aprendizaje está completamente ausente. Por lo tanto, transformando los medios de resolución de la tarea, es decir, los estímulos-signos, o las palabras, en una magnitud variable,

---

dadas vuelta, el sujeto va obteniendo paulatinamente el criterio para descubrir a qué características hacen referencia las palabras sin sentido de las piezas. Una vez que hace este descubrimiento, comienza a atribuir las palabras a su clase de piezas y empieza a formar los nuevos conceptos para los cuales el lenguaje no tiene nombres. El sujeto es entonces capaz de completar la tarea separando las figuras de las cuatro clases indicadas por las palabras sin sentido. En este caso, el uso de los conceptos tiene un valor funcional definido para la actividad requerida por esta prueba. A partir de la naturaleza de los grupos que construye y de los procedimientos utilizados a tal fin, es posible deducir si el sujeto usa efectivamente el pensamiento conceptual para intentar resolver el problema, dado que casi cada nuevo paso en este razonamiento se refleja en la manipulación de las piezas. El primer encuentro con el problema, el manejo del modelo, la reacción ante la corrección, el descubrimiento de la solución: todos estos estadios del experimento arrojan datos que pueden servir como indicadores del nivel del pensamiento del sujeto».
Kasanin fue el primer psicólogo que dio a conocer la obra de Vigotski en los Estados Unidos (y prácticamente en Occidente). Conoció a Vigotski en Rusia, donde este le presentó el test que había desarrollado junto con Sájarov. Posteriormente, Kasanin llevó este test a los Estados Unidos, donde se lo conoció con el nombre de Test Kasanin-Hanfmann (el apellido de su colaboradora). Para más detalles cf. Guillermo Blanck, *Vigotski. Memoria y vigencia*, Cultura & Cognición, Buenos Aires, 1984. (N. del T.)

y la tarea en una magnitud constante, tuvimos la oportunidad de investigar de qué manera el sujeto utiliza los signos como medios para dirigir sus operaciones intelectuales, y cómo el rumbo y el desarrollo de todo el proceso de formación de los conceptos dependen del modo de empleo de la palabra, de su aplicación funcional.

El elemento más importante y fundamental de toda esta investigación, sobre el que deberemos hablar en detalle más adelante, es que en esta organización del experimento la pirámide de los conceptos es puesta cabeza abajo. El curso de resolución de la tarea en el experimento corresponde a la real formación de conceptos que, como veremos, no es un proceso estructurado mecánica y sintéticamente, como el de la fotografía colectiva de Galton, a través de un gradual pasaje de lo concreto a lo abstracto, sino que el movimiento de arriba abajo, de lo general a lo particular, del vértice de la pirámide a su base, es tan característico en ella como el proceso inverso de ascenso hacia el vértice del pensamiento abstracto.

Por último, es sumamente importante el aspecto funcional que ha mencionado Ach: el concepto es tomado no en su forma estática y aislada, sino en los procesos vivos del pensamiento, de resolución de la tarea, de manera que toda la investigación se divide en una serie de etapas separadas, cada una de las cuales incluye el concepto en acción, en alguna de sus aplicaciones funcionales en los procesos del pensamiento. En primer lugar se encuentra el proceso de elaboración del concepto, luego el proceso de traslado del concepto elaborado a nuevos objetos, posteriormente el uso del concepto durante el proceso de libre asociación y, finalmente, la utilización del concepto en la formación de los juicios y la determinación de los conceptos nuevamente elaborados.

Todo el proceso del experimento se desarrolla del siguiente modo: al sujeto se le presenta, sobre un tablero especial dividido en áreas separadas, una serie desordenada de figuras de distinto color, forma, grosor y tamaño. Estás figuras están representadas esquemáticamente en la figura 1. Ante el sujeto

se descubre una de ellas, en cuya parte posterior este lee una palabra sin sentido.

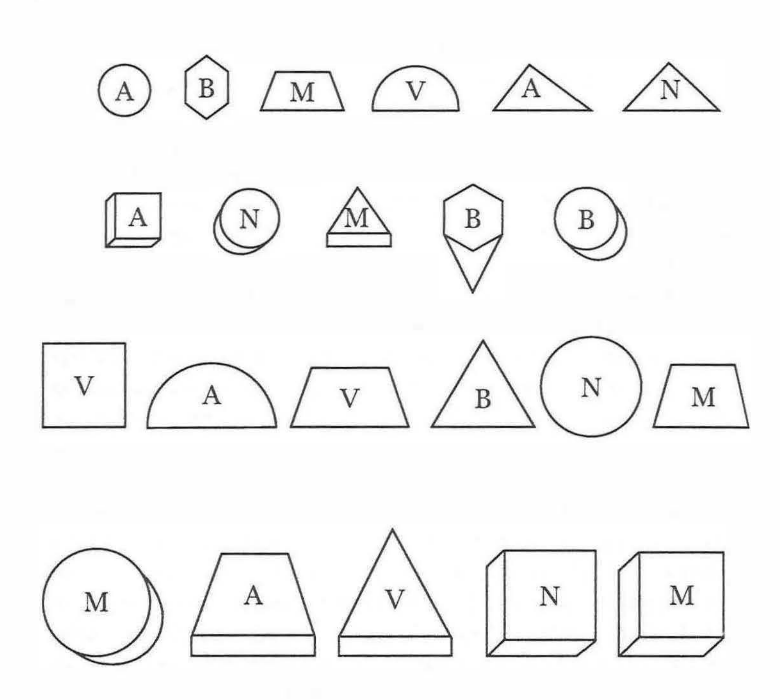


Figura 1. Estudio de la formación de conceptos. Método de Sájarov.

Se le propone al sujeto colocar en otra área del tablero todas las figuras en las que, según él supone, está escrita la misma palabra. Luego de cada uno de sus intentos por resolver la tarea, el experimentador, corrigiéndolo, descubre una nueva figura, que, o bien lleva idéntico nombre a la descubierta anteriormente, diferenciándose de esta en unos rasgos y asemejándose en otros, o bien está designada con otro signo y es parecida a la

figura descubierta anteriormente en algunos aspectos, mientras en otros difiere.

Así, luego de cada nuevo intento, la cantidad de figuras descubiertas aumenta junto con la cantidad de signos que las designan, y el experimentador tiene la posibilidad de observar cómo, en función de este factor fundamental, cambia el carácter de la resolución de la tarea, que en todas las etapas del experimento permanece invariable. La misma palabra está colocada sobre figuras que hacen referencia a un mismo concepto experimental general designado con tal palabra.

III

En nuestro laboratorio, Sájarov comenzó una serie de investigaciones sobre el proceso de formación de los conceptos que nosotros, en colaboración con Kotelova y Pashkovskaia, hemos continuado y concluido. Estas investigaciones abarcan un total de más de trescientas personas, niños, adolescentes y adultos sanos, y también otras que padecen alteraciones patológicas de la actividad intelectual y verbal.

La conclusión principal a la que nos conduce la investigación tiene directa relación con el tema que nos ocupa. Observando la evolución genética de la formación de los conceptos en diferentes edades, comparando y valorando este proceso desarrollado bajo condiciones iguales en niños, en adolescentes y en adultos, hemos tenido la oportunidad de explicar, sobre la base de la investigación experimental, las principales regularidades que dirigen el desarrollo de este proceso.

La conclusión principal de nuestra investigación, en el aspecto genético, puede ser formulada bajo la forma de una ley general, según la cual el desarrollo de los procesos que conducen posteriormente a la formación de los conceptos tiene sus raíces en la más temprana infancia, pero solo en la adolescencia maduran, se forman y se desarrollan aquellas funciones

intelectuales que, en particular combinación, constituyen la base psicológica del proceso de formación de los conceptos. Solo cuando el niño se convierte en adolescente es posible el paso decisivo hacia el pensamiento en conceptos.

Antes de esta edad encontramos formaciones intelectuales especiales, similares por su aspecto exterior a los verdaderos conceptos, y a consecuencia de este parecido externo pueden ser tomados, en investigaciones superficiales, por síntomas que indicarían la presencia de auténticos conceptos ya en la más temprana edad. Estas formaciones intelectuales son, efectivamente, equivalentes funcionales de los verdaderos conceptos que madurarán considerablemente más tarde.

Esto significa que desempeñan una función parecida a la de los conceptos en la resolución de tareas similares, pero el análisis experimental muestra que, por su naturaleza psicológica, composición, estructura y tipo de actividad, los equivalentes de los conceptos guardan con estos la misma relación que un embrión con el organismo maduro. Identificar uno y otro significa ignorar el prolongado proceso de desarrollo, poner el signo de igualdad entre el estadio inicial y el final.

No sería ninguna exageración por nuestra parte si dijéramos que identificar las operaciones intelectuales que aparecen en la adolescencia con el pensamiento de un niño de tres años, como hacen muchos psicólogos, es tan infundado como negar que la segunda edad escolar es la época de la madurez sexual solo porque ciertos elementos de la futura sexualidad, de la futura inclinación, se manifiestan ya en la edad de la lactancia.

Más adelante tendremos la oportunidad de detenernos con mayor detalle en la comparación de los auténticos conceptos, surgidos en la adolescencia, y las formaciones equivalentes a ellos propias del pensamiento de los preescolares y los escolares. Mediante esta comparación estaremos en condiciones de establecer efectivamente lo nuevo que surge en el pensamiento en la adolescencia y que coloca la formación de los conceptos en el centro de los cambios psicológicos que constituyen el contenido de la crisis de la madurez. Ahora nos detendremos en

los rasgos más generales para explicar la naturaleza psicológica del proceso de formación de los conceptos y revelar por qué solo el adolescente alcanza a dominar este proceso.

La investigación experimental del proceso de formación de los conceptos ha mostrado que el aspecto fundamental e imprescindible de todo el proceso es el empleo funcional de la palabra u otro signo como medio para dirigir activamente la atención, analizar y seleccionar atributos, abstraerlos y sintetizarlos. La formación de los conceptos o la adquisición de significado por parte de la palabra es el resultado de una compleja y viva actividad (operar con la palabra o con el signo) en la que participan todas las funciones intelectuales básicas, combinadas de un modo especial.

Por lo tanto, podríamos formular la tesis fundamental a la que nos conduce la investigación. Esta muestra que la formación de los conceptos, modo especial y particular del pensamiento, es el factor inmediato que determina el desarrollo del pensamiento en conceptos, y no lo es la asociación, como suponen muchos autores, ni la atención, como afirma Müller, ni la interrelación del juicio y la idea, como se desprende de la teoría de la formación de los conceptos de Bühler, ni la tendencia determinante, como señala Ach; todos estos aspectos y procesos participan en la formación de los conceptos, pero ninguno de ellos es el aspecto fundamental y determinante para explicar adecuadamente el surgimiento de una nueva forma de pensamiento, cualitativamente única e irreductible a otras operaciones intelectuales elementales.

Ninguno de estos procesos experimenta cambios importantes en la adolescencia porque, repetimos, ninguna de las funciones intelectuales elementales aparece por primera vez ni es de hecho una nueva adquisición de la adolescencia. Respecto a las funciones elementales, es completamente razonable la opinión de los psicólogos citada con anterioridad, según la cual en el intelecto del adolescente no hay nada sustancialmente nuevo en comparación con lo que ya ocurre en el niño; lo que hallamos es la continuación del desarrollo

uniforme de las mismas funciones que ya se han definido y han madurado mucho antes.

El proceso de formación de los conceptos no puede ser reducido a las asociaciones, a la atención, a la idea, al juicio, a la tendencia determinante, aunque todas estas funciones son elementos imprescindibles de esa compleja síntesis que representa en realidad el proceso de formación de los conceptos. Lo central en este proceso, como muestra la investigación, es el uso funcional del signo o de la palabra como medio con cuya ayuda el adolescente domina las propias operaciones psicológicas, controla el curso de los propios procesos psicológicos y dirige la actividad de estos en pos de resolver la tarea que tiene por delante.

Todas las funciones psicológicas elementales que a menudo se señalan participan en el proceso de formación de los conceptos, pero lo hacen de un modo totalmente diferente: no como procesos que se desarrollan independientemente, de acuerdo con la lógica de sus propias leyes, sino como procesos mediados por el signo o la palabra, orientados a la resolución de una determinada tarea y conformando una nueva combinación, una nueva síntesis, solo dentro de la cual cada uno de estos procesos parciales adquiere su verdadero valor funcional.

Aplicado al problema del desarrollo de los conceptos, esto significa que ni la acumulación de asociaciones, ni el aumento del volumen y la estabilidad de la atención, ni la acumulación de grupos de ideas, ni la tendencia determinante, que ninguno de estos procesos, sin importar qué tan lejos lleguen en su desarrollo, pueden por sí mismos llevar a la formación de los conceptos, y, por consiguiente, ninguno de ellos puede ser considerado como el factor genético que determina en esencia y básicamente el desarrollo de los conceptos. El concepto es imposible sin palabras, el pensamiento en conceptos es imposible fuera del pensamiento discursivo; el elemento nuevo, esencial y central de todo este proceso, con todos los fundamentos para ser considerado la causa que origina la ma-

duración de los conceptos, es el uso específico de la palabra, la aplicación funcional del signo como medio de formación de los conceptos.

Ya hemos dicho, cuando examinábamos el método de nuestras investigaciones, que la proposición de una tarea y la aparición de la necesidad de conceptos no pueden considerarse como causas de su formación, puesto que solo son capaces de poner en marcha el proceso de resolución, pero no de garantizar su realización. Referirse al objetivo como una fuerza activa, decisiva para el proceso de formación de los conceptos, nos explica tan poco las relaciones y conexiones reales, causal-dinámicas y genéticas que componen la base de este complejo proceso, como la explicación de la trayectoria de una bala de cañón a partir del blanco en donde esta impacta.

Este blanco, al ser tenido en cuenta por quien apunta el cañón, sin dudas es parte del conjunto de factores que determinan la trayectoria del proyectil. De igual forma, la naturaleza de la tarea o del objetivo que el adolescente tiene por delante y que logra resolver con ayuda de la formación de los conceptos es uno de los factores funcionales sin cuya consideración no seríamos en absoluto capaces de explicar científicamente el proceso de formación de los conceptos en su totalidad. Precisamente, mediante la proposición de tareas, mediante la aparición y el estímulo de la necesidad de conceptos, mediante el planteo de objetivos al adolescente, el entorno social incita y compele a este a dar ese paso decisivo en el desarrollo de su pensamiento.

A diferencia de la maduración de los instintos y de los impulsos innatos, la fuerza que impulsa y da inicio al proceso, que pone en marcha cualquier mecanismo de maduración del comportamiento y lo conduce hacia su ulterior desarrollo, no se halla dentro del adolescente, sino fuera de él; en este sentido, las tareas que el medio social plantea al adolescente, relacionadas con su acceso a la vida cultural, profesional y social de los adultos, son de hecho el aspecto funcional fundamental que

señala nuevamente la mutua dependencia, la relación orgánica y la unidad interna de los aspectos de contenido y forma en el desarrollo del pensamiento.

Más adelante, cuando hablemos sobre los factores del desarrollo cultural del adolescente en general, deberemos detenernos en un hecho establecido hace mucho tiempo por la observación científica: allí donde el ambiente no crea las tareas correspondientes, no plantea nuevas exigencias, no suscita y no estimula por medio de nuevos objetivos el desarrollo del intelecto, el pensamiento del adolescente no desarrolla todas las capacidades que de hecho posee, no alcanza las formas superiores o lo hace con mucho retraso.

Por tal razón, sería incorrecto ignorar plenamente o menoscabar apenas el valor funcional de la tarea vital como uno de los factores más eficaces y poderosos que sustentan y dirigen todo el proceso de desarrollo intelectual en la adolescencia. Pero sería igualmente erróneo y falso ver en este aspecto funcional el desarrollo causal-dinámico, el mecanismo mismo del desarrollo, la clave genética del problema del desarrollo de los conceptos.

El investigador debe emprender la tarea de comprender el vínculo interno entre ambos aspectos y explicar la formación de los conceptos, genéticamente ligada a la adolescencia, en función del desarrollo sociocultural del adolescente, que abarca tanto el contenido como la forma de su pensamiento. El nuevo uso significativo de la palabra, es decir, su utilización como medio de formación de los conceptos, constituye la causa psicológica inmediata del brusco cambio intelectual que se opera en el límite entre la niñez y la adolescencia.

Sería incorrecto concluir, a partir del hecho de que en este período no aparece ninguna nueva función elemental esencialmente distinta a las anteriores, que las funciones elementales básicas no experimenten cambio alguno. Estas pasan a formar parte de una nueva estructura, a integrar una nueva síntesis, se incorporan y subordinan a una nueva y compleja totalidad, cuyas leyes determinan el destino de cada parte aislada. El

proceso de formación de los conceptos presupone como elemento central y principal el dominio del curso de los propios procesos psicológicos por medio del empleo funcional de la palabra o el signo. Este dominio de los procesos del propio comportamiento con ayuda de medios auxiliares alcanza su desarrollo definitivo solo en el adolescente.

El experimento muestra que la formación de los conceptos no es igual a la adquisición de cualquier otro hábito, por más complejo que este sea. La investigación experimental sobre la formación de los conceptos en los adultos, el esclarecimiento de su proceso de desarrollo en la infancia y el estudio de su desintegración ante perturbaciones patológicas de la actividad intelectual permiten extraer la conclusión de que la hipótesis propuesta por Thorndike, relativa a la identidad entre la naturaleza psicológica de los procesos intelectuales superiores y los elementales, los procesos meramente asociativos de formación de relaciones o de hábitos, se encuentra en franca contradicción con los datos empíricos referido a la composición, estructura funcional y génesis del proceso de formación de los conceptos.

Estas investigaciones muestran, unánimemente, que el proceso de formación de los conceptos, así como toda forma superior de actividad intelectual, no es únicamente una forma inferior cuantitativamente más compleja, que este proceso no se diferencia de la actividad puramente asociativa por la cantidad de relaciones, sino que es un tipo de actividad esencialmente nuevo, cualitativamente irreductible a la cantidad de vínculos asociativos, y cuya diferencia fundamental consiste en la transición de los procesos intelectuales inmediatos a operaciones mediadas por signos.

La estructura significativa (relacionada con el empleo activo de signos), ley general de organización de las formas superiores del comportamiento, no es idéntica a la estructura asociativa de los procesos elementales. En sí misma, la acumulación de conexiones asociativas no conduce jamás a la aparición de las formas superiores de la actividad intelectual. No se puede

explicar la diferencia de las formas superiores del pensamiento por medio del cambio cuantitativo de conexiones. Thorndike afirma, en su estudio sobre la naturaleza del intelecto, que

> las formas superiores de las operaciones intelectuales son idénticas a la actividad puramente asociativa o a la formación de conexiones y dependen de conexiones fisiológicas del mismo género, pero necesitan una cantidad significativamente mayor de ellas.

Desde este punto de vista, la diferencia entre el intelecto del adolescente y el intelecto del niño se reduce exclusivamente a la cantidad de conexiones. Como señala Thorndike,

> la persona cuyo intelecto es más grande, o superior, o mejor que el de otro, se diferencia de este, en última instancia, no por estar dotado de procesos fisiológicos de un género nuevo, sino sencillamente por una mayor cantidad de conexiones de la misma clase.

Como ya ha sido dicho, esta hipótesis no halla sustento ni en el análisis experimental del proceso de formación de los conceptos, ni en el estudio de su desarrollo, ni en el cuadro de su desintegración. La tesis de Thorndike, según la cual

> tanto la filogénesis como la ontogénesis del intelecto, al parecer, muestran que la selección, el análisis, la abstracción, la generalización y la reflexión surgen como consecuencia directa del aumento de la cantidad de conexiones,

no halla sustento en el estudio ontogenético, organizado experimentalmente, de los conceptos en el niño y en el adolescente. Esta investigación de la ontogénesis de los conceptos muestra que el desarrollo desde lo inferior a lo superior no se da mediante el aumento cuantitativo de conexiones, sino que se realiza por medio de formaciones cualitativas nuevas: en particular, el habla, uno de los elementos fundamentales en la estructura de las formas superiores de la actividad intelectual,

se incorpora a estas no asociativamente –como una función que corre paralelamente– sino funcionalmente, como medio utilizado racionalmente.

El habla misma no está fundada en vínculos puramente asociativos, sino que demanda una relación sustancialmente distinta, característica precisamente de los procesos intelectuales superiores, entre el signo y la estructura de la operación intelectual en conjunto. La filogénesis del intelecto, de acuerdo con lo que se puede suponer sobre la base del estudio de la psicología del hombre primitivo y de su pensamiento, tampoco manifiesta, al menos en el aspecto histórico, el curso de desarrollo esperado por Thorndike, que va de las formas inferiores a las superiores a través del incremento cuantitativo de asociaciones. Luego de las conocidas investigaciones de Köhler, Yerkes y otros, no hay fundamentos para esperar que la evolución biológica del intelecto confirme la identidad entre el pensamiento y la asociación.

IV

Al exponer esquemáticamente sus conclusiones genéticas, nuestra investigación muestra que el curso de desarrollo de los conceptos está en esencia formado por tres estadios básicos, cada uno de los cuales se divide a su vez en varias etapas o fases separadas.

El primer estadio en la formación de los conceptos, el que más a menudo aparece en el comportamiento del niño de temprana edad, se presenta cuando el niño agrupa un montón desorganizado y desordenado de objetos para solucionar una tarea que nosotros, adultos, habitualmente resolveríamos por medio de la formación de un nuevo concepto. Este montón de objetos seleccionados por el niño, unidos sin suficiente criterio interno, sin suficiente parentesco y relación interna entre las partes que lo componen, supone una extensión difusa y sin

orientación del significado de la palabra, o del signo que la sustituye, en una serie de elementos vinculados exteriormente en las impresiones del niño, pero sin estar unidos internamente entre sí.

El significado de la palabra en este estadio de desarrollo no está del todo definido, es un agrupamiento informe y sincrético de objetos aislados que, en la representación o en la percepción del niño, están de alguna manera relacionados entre sí en una imagen unificada. En su formación, el papel decisivo lo juega el sincretismo de la percepción o de la acción infantil, por eso la imagen es extremadamente inestable.

Como es sabido, el niño manifiesta, tanto en su percepción como en su pensamiento y acción, la tendencia a relacionar, sobre la base de una única impresión, los más diversos elementos, sin relación interna entre sí, condensándolos en una imagen única e indivisible. Claparède ha denominado a esta tendencia como sincretismo de la representación infantil, y Blonski, coherencia incoherente del pensamiento infantil. Hemos descrito en otra parte este mismo fenómeno como la tendencia del niño a compensar la falta de vínculos objetivos con un exceso de vínculos subjetivos, y a confundir el vínculo subjetivo entre las impresiones y las ideas con el verdadero vínculo entre las cosas. Esta superproducción de relaciones subjetivas tiene, desde luego, trascendental importancia como factor del futuro desarrollo del pensamiento infantil, ya que constituye la base del posterior proceso de selección de los vínculos correspondientes a la realidad y susceptibles de ser comprobados en la práctica. En apariencia, el significado de cualquier palabra para un niño que se encuentra en este estadio de desarrollo de los conceptos puede de hecho ser semejante al significado de esa palabra para el adulto.

El niño se comunica con los adultos con ayuda de palabras que poseen significado; en esta abundancia de vínculos sincréticos, en estos montones desordenados y sincréticos de objetos formados mediante palabras, se reflejan también en gran medida vínculos objetivos, en tanto estos coinciden con

los vínculos entre las impresiones y las percepciones del niño. Por esta razón, el significado de las palabras infantiles puede en muchos casos coincidir parcialmente con los significados de las palabras en el habla de los adultos, sobre todo cuando se refieren a objetos concretos de la realidad que rodea al niño.

El niño, entonces, se encuentra con los adultos en los significados de sus palabras o, dicho más correctamente, el significado de una misma palabra en el niño y en el adulto a menudo coincide en el mismo objeto concreto, y esto es suficiente para la mutua comprensión entre adultos y niños. No obstante, el camino psicológico por el que llegan al punto de encuentro el pensamiento del adulto y el pensamiento del niño es completamente diferente, e incluso allí donde el significado de una palabra infantil coincide parcialmente con el significado del habla de los adultos, es consecuencia de operaciones específicas y psicológicamente muy distintas, es producto de la fusión sincrética de imágenes que se halla tras la palabra infantil.

Este estadio, a su vez, se divide en tres etapas, que hemos podido examinar con todo detalle a lo largo del proceso de formación de los conceptos del niño.

La primera etapa de formación de la imagen sincrética, o del amontonamiento de objetos que corresponde al significado de la palabra, coincide plenamente con el período de ensayo y error en el pensamiento infantil. El niño agrupa nuevos objetos tomándolos al azar, mediante intentos aislados que se van sustituyendo unos a otros cuando se descubre su error.

En la segunda etapa, el rol decisivo en las condiciones artificiales de nuestro experimento lo cumple la disposición espacial de las figuras, o sea, las leyes puramente sincréticas de la percepción y de la organización del campo visual en la infancia. La imagen sincrética, o el montón de objetos, se forma sobre la base de la proximidad espacial y temporal entre diversos elementos, del contacto directo o del establecimiento de otra relación más compleja entre ellos durante el proceso de percepción inmediata. Lo fundamental para este período es que

el niño continúa guiándose no por las relaciones objetivas que descubre entre las cosas, sino por las relaciones subjetivas que le dictan sus propias percepciones. Los objetos son colocados en una serie determinada y se les atribuye un significado común que no proviene de los propios rasgos comunes distinguidos por el niño, sino de la similitud que la percepción de este establece entre ellos.

Finalmente, la tercera etapa, la superior en este estadio, que señala la culminación de este y el paso al segundo estadio en la formación de los conceptos, es aquella en la cual la imagen sincrética equivalente al concepto se forma sobre una base más compleja y se apoya en la reducción de los elementos de las distintas agrupaciones ya anteriormente constituidas en la percepción del niño a un único significado.

Así, cada uno de los distintos elementos de la nueva serie sincrética, o agrupamiento, representa alguno de los grupos de objetos anteriormente constituidos en la percepción del niño, pero, tomados en conjunto, no están vinculados internamente entre sí, y presentan la misma coherencia incoherente de los montones equivalentes a los conceptos en las dos etapas precedentes.

Toda la diferencia, toda la complejidad, solo consiste en que los vínculos que el niño establece sobre la base del significado de una nueva palabra no son el resultado de una única percepción, sino de una suerte de elaboración en dos tiempos de los vínculos sincréticos: primero se forman las agrupaciones sincréticas y luego, a partir de ellas, se seleccionan elementos sueltos que vuelven a unirse sincréticamente. En el significado de la palabra infantil ahora se manifiesta no un plano, sino una perspectiva, una doble serie de vínculos, una doble estructura de grupos; sin embargo, esta doble serie y esta doble estructura no van aún más allá de la formación de agrupamientos desordenados o, dicho más sencillamente, de montones.

El niño que ha alcanzado esta tercera etapa finaliza el primer estadio en el desarrollo de sus conceptos, abandona el agrupamiento como forma principal del significado de las pa-

labras y se eleva al segundo estadio, al que convencionalmente denominamos estadio de la formación de complejos.

V

El segundo estadio importante en el desarrollo de los conceptos abarca una gran variedad funcional, estructural y genética de tipos que, por su naturaleza, pertenecen a una misma forma de pensamiento. Esta forma de pensamiento, al igual que todas las demás, conduce a la formación de vínculos, al establecimiento de relaciones entre diversas impresiones concretas, a la unión y generalización de objetos distintos, al ordenamiento y sistematización de toda la experiencia del niño.

Pero esta forma de unión de diversos objetos concretos en grupos comunes, el carácter de los vínculos establecidos, la estructura de las unidades surgidas a partir de tal pensamiento, caracterizada por la relación de cada uno de los elementos que componen el grupo con el grupo en conjunto, todo esto se diferencia profundamente, por su tipo y modo de actividad, del pensamiento en conceptos, desarrollado solo en la época de la madurez sexual.

No podríamos designar mejor la particularidad de esta forma de pensamiento que con el nombre de pensamiento en complejos.[48]

---

48. Vigotski utiliza aquí el término *muishlenie v kompleksaj*, literalmente «pensamiento en complejos». Más adelante emplea también el término *kompléksnoie muishlenie*, adjetivando el sustantivo *kompleks*, «complejo», para referirse al mismo fenómeno. Si hiciéramos lo mismo, en español quedaría «pensamiento complejo», lo que daría lugar a equívocos, ya que Vigotski no se refiere con *kompléksnoie* (raíz latina) a un tipo más elaborado de pensamiento (si ese fuera el caso, utilizaría el adjetivo de raíz eslava *slóshnoie*); lo que hace es valerse de un recurso muy utilizado en la lengua rusa: la tendencia a la adjetivación. Este malentendido ha dado lugar a que en otras traducciones el término se haya vertido

Esto significa que las generalizaciones creadas con ayuda de esta forma de pensamiento representan, por su composición, complejos de elementos u objetos individuales concretos, unidos ya no sobre la sola base de los vínculos subjetivos establecidos en la percepción del niño, sino sobre la base de los vínculos objetivos efectivamente existentes entre dichos elementos.

Si el primer estadio en el desarrollo del pensamiento se caracteriza, como hemos dicho, por la elaboración de imágenes sincréticas, que son en el niño equivalentes a nuestros conceptos, entonces el segundo estadio se caracteriza por la conformación de complejos que tienen el mismo valor funcional. Este nuevo paso hacia el dominio de los conceptos, nuevo estadio en el desarrollo del pensamiento del niño, supera ampliamente al anterior. Es un indudable y considerable progreso en la vida del niño. La transición al tipo superior de pensamiento consiste en que en lugar de la «coherencia incoherente», propia de la imagen sincrética, el niño comienza a reunir elementos similares en un mismo grupo, conformando con ellos complejos que corresponden a los vínculos objetivos que descubre entre las cosas.

El niño que accede a este nuevo tipo de pensamiento supera, en cierta medida, su egocentrismo, deja de confundir las conexiones entre sus propias impresiones con las conexiones entre las cosas, y da el paso decisivo hacia el abandono del sincretismo y el logro del pensamiento objetivo.

El pensamiento en complejos es ya un pensamiento coherente y, al mismo tiempo, objetivo. Estos dos rasgos nuevos y esenciales lo elevan por encima del estadio anterior. No obstante, esta coherencia y esta objetividad no tienen aún la coherencia característica del pensamiento en conceptos alcanzado por el adolescente.

---

como «pensamiento complejo». Nosotros hemos mantenido siempre «pensamiento en complejos». (N. del T.)

La diferencia entre el segundo estadio de desarrollo de los conceptos y el tercero y último, que completa toda la ontogénesis de los conceptos, consiste en que los complejos formados en este nivel están construidos según leyes del pensamiento completamente diferentes de la de los conceptos. En estos complejos, como ya hemos mencionado, están reflejados vínculos objetivos, pero están reflejados de otra manera y de un modo algo distinto que en los conceptos.

El habla del adulto también conserva gran cantidad de restos del pensamiento en complejos. El ejemplo que mejor ilustra la ley fundamental de construcción de un complejo mental en nuestra habla es el apellido. Cualquier apellido, por ejemplo, «Petrov», abarca un complejo de objetos singulares de forma muy similar a como lo hace el pensamiento en complejos infantil. Podríamos decir, en cierto sentido, que el niño que se encuentra en este estadio de desarrollo piensa con apellidos o, dicho de otro modo, el universo de objetos singulares se une y se organiza para él agrupando distintas familias vinculadas entre sí.

Podríamos expresar esta misma idea de otra manera, diciendo que los significados de las palabras, en este estadio de desarrollo, pueden ser definidos como apellidos de objetos agrupados en complejos o en grupos.

Lo fundamental para la construcción del complejo es que en su base no hay una relación abstracta y lógica, sino concreta y empírica, entre los distintos elementos que lo integran. Del mismo modo, nunca podemos resolver si una persona pertenece a la familia Petrov o si puede ser llamada así basándonos solamente en la relación lógica entre ella y los otros portadores del mismo apellido. Esta cuestión se resuelve sobre la base de la pertenencia o parentesco real entre las personas.

La base del complejo está constituida por relaciones empíricas que se descubren en la experiencia inmediata. Por eso el complejo es, ante todo, la unión concreta de un grupo de objetos basada en la mutua semejanza empírica de estos. A partir de aquí se derivan todas las demás particularidades

de esta forma de pensamiento. Las más importantes de ellas consisten en lo siguiente: este tipo de complejos no se halla en el plano del pensamiento lógico-abstracto, sino en el empírico-concreto, por tal razón las relaciones que le sirven de fundamento, así como aquellas que se establecen con su ayuda, no se caracterizan precisamente por su unidad.

El complejo, como el concepto, es una generalización o unión de distintos objetos concretos. Pero la conexión por medio de la cual se construye dicha generalización puede ser del tipo más diverso. *Cualquier* conexión, solo con estar objetivamente presente, puede llevar a la inclusión de un elemento dado en un complejo, y en esto radica el rasgo más característico de la estructura del complejo. Mientras que en la base del concepto hay conexiones de un solo tipo, lógicamente idénticas entre sí, en la base del complejo encontramos las más variadas conexiones empíricas, que a menudo no tienen entre sí nada en común. En el concepto los elementos están generalizados por un atributo; en el complejo, por diferentes fundamentos empíricos. Por eso en el concepto se refleja una conexión y una relación esencial y uniforme entre los objetos, y en cambio, en el complejo, tal relación es empírica, casual, concreta.

La variedad de vínculos que se hallan en la base del complejo constituye su rasgo distintivo fundamental en relación con el concepto, cuya característica es la uniformidad de los vínculos que le sirven de base. Esto significa que cada elemento individual comprendido por un concepto general se incluye en la generalización sobre la base del mismo atributo que los demás objetos. Todos los elementos están relacionados con el todo que expresa el concepto, y a través de este se relacionan entre sí de una *única manera, por un vínculo del mismo tipo.*

A diferencia de esto, cada elemento del complejo puede estar relacionado con el todo expresado por este y con los distintos elementos que integran su estructura mediante los vínculos más diversos. En el concepto estos vínculos son esencialmente las relaciones entre lo general y lo particular y de las partes entre sí a través de lo general. En el complejo

estos vínculos pueden ser tan variados como variadas son las conexiones y afinidades reales entre los objetos más diversos, que establecen cualquier tipo de relación concreta entre sí.

Nuestras investigaciones distinguen las siguientes cinco formas principales de complejos que sirven de base a las generalizaciones surgidas en el pensamiento del niño en este estadio de desarrollo.

Al primer tipo de complejo lo denominamos asociativo, ya que está basado en cualquier vínculo asociativo con alguno de los atributos que el niño observa en el objeto que, en el experimento, sirve como núcleo del futuro complejo. El niño puede construir todo el complejo alrededor de este núcleo, incluyendo en él los objetos más diversos: algunos por tener el mismo color que el objeto dado; otros, la forma; otros, la medida, o cualquier rasgo distintivo que llame la atención del niño. *Cualquier* relación concreta descubierta por el niño, *cualquier* vínculo asociativo entre el núcleo y otro elemento del complejo es motivo suficiente para que lo incluya en el grupo que él escoja y lo designe con un apellido común.

Estos elementos pueden no guardar ninguna relación entre sí. El único principio para su generalización es su afinidad real con el núcleo fundamental del complejo. El vínculo que los une con este último puede ser cualquier vínculo asociativo. Un elemento puede ser similar al núcleo del futuro complejo por el color; otro, por la forma, etc. Si se tiene en cuenta que este vínculo puede ser diferente no solo por el atributo en el que se basa, sino también por el carácter de la propia relación entre los dos objetos, comenzaremos a comprender hasta qué punto es incoherente, desordenada, poco sistemática y fragmentaria, aunque se base en vínculos objetivos, la multiplicidad de atributos concretos que se observa siempre en el pensamiento en complejos. El fundamento de esta multiplicidad puede residir no solamente en la identidad directa de los atributos, sino también en su similitud o contraste, en su vínculo asociativo por contigüidad, etc., pero siempre e infaliblemente será un *vínculo concreto*.

Para el niño que se encuentra en este estadio de desarrollo, las palabras dejan ya de designar objetos particulares, de ser nombres propios. Se convierten para él en apellidos. Decir una palabra significa para el niño de esta edad indicar una familia de cosas vinculadas entre sí por las líneas más diversas de parentesco. Denominar un objeto con el nombre correspondiente significa para el niño incluirlo en este o aquel complejo concreto con el que está relacionado. Nombrar el objeto significa, para el niño de esta edad, nombrar su apellido.

VI

La segunda etapa en el desarrollo del pensamiento en complejos está constituida por la combinación de objetos e imágenes concretas de las cosas en grupos especiales que por su estructura recuerdan sobre todo a lo que acostumbramos llamar colecciones. Aquí, diferentes objetos concretos se agrupan a partir de algún atributo según el cual se complementan mutuamente y forman un todo único cuyas partes son heterogéneas y mutuamente complementarias. Precisamente la heterogeneidad de la estructura, la mutua complementariedad y el agrupamiento en colección caracterizan esta etapa en el desarrollo del pensamiento.

En el experimento, el niño escoge distintas figuras que se diferencian de la muestra por su color, forma, tamaño o cualquier otro atributo. Pero el niño las escoge no caótica y azarosamente, sino por diferenciarse y complementarse respecto al atributo del modelo que se ha tomado como base del agrupamiento. La colección surgida a partir de tal construcción es un conjunto de objetos de diferente forma y color, un agrupamiento de las principales formas y colores presentes en el material experimental.

La diferencia esencial entre esta forma de pensamiento en complejos y el complejo asociativo es que en la colección no

se incluyen ejemplares repetidos de objetos que tengan el mismo atributo. De cada grupo de objetos se escogen ejemplares únicos en calidad de representantes de todo el grupo. En lugar de asociaciones por afinidad aquí funcionan, más bien, asociaciones por contraste. Ciertamente, esta forma de pensamiento frecuentemente se combina con la forma asociativa descrita más arriba. Entonces resulta una colección formada sobre la base de diversos atributos. Durante el proceso de formación de la colección, el niño no sostiene consecuentemente el principio que le sirve de fundamento para conformar el complejo, sino que agrupa asociativamente distintos atributos, cada uno de los cuales sirve de base a una colección.

Este prolongado y persistente estadio en el desarrollo del pensamiento infantil tiene sus raíces más profundas en la experiencia concreta, visual y práctica del niño. En su pensamiento visual[49] y práctico, el niño siempre se encuentra con colecciones de objetos mutuamente complementarios que forman un determinado conjunto. La experiencia visual enseña al niño que la forma más frecuente de generalización de impresiones concretas es la inclusión de objetos particulares en una colección, un agrupamiento funcionalmente práctico, acabado y único de objetos mutuamente complementarios. «Vaso, platillo y cuchara»; el «juego de mesa», compuesto de «tenedor, cuchillo, cuchara y plato»; «la ropa»: todos estos

---

49. Vigotski utiliza el término *nagliádnoie muishlenie*. El adjetivo ruso *nagliádnoie* puede significar «visual», «concreto» o «práctico», por oposición a *teoretícheskoie*, «teórico». En efecto, esta palabra abarca las dos dimensiones del pensamiento visual: el pensamiento visual-concreto (*nagliádno-diéistvennoie muishlenie*), que opera por medio de la percepción y contacto directo con los objetos, y el visual-figurativo (*nagliádno-obráznoie muishlenie*), que opera con las representaciones de estos. Hemos mantenido la acepción «pensamiento visual» en la mayoría de los casos en que aparece; sin embargo, cuando Vigotski lo opone claramente al pensamiento abstracto, hemos decidido utilizar la segunda acepción, «pensamiento concreto», para enfatizar la oposición. (N. del T.)

son ejemplos de los complejos-colecciones con los cuales se encuentra el niño en la vida cotidiana.

De aquí resulta natural y comprensible que también en el pensamiento verbal el niño llegue a construir tales complejos-colecciones, agrupando objetos en grupos concretos de acuerdo con el atributo de complementariedad funcional. Veremos más adelante que en el pensamiento del adulto, y sobre todo en el pensamiento de las personas que padecen enfermedades mentales o neurológicas, tales formaciones de complejos, construidos como colecciones, juegan un rol sumamente importante. Muy frecuentemente en el habla concreta, cuando el adulto habla sobre la vajilla o sobre la ropa, se refiere no tanto al correspondiente concepto abstracto como al agrupamiento de los correspondientes objetos concretos que componen la colección.

Si las imágenes sincréticas se basan sobre todo en vínculos emocionales subjetivos que el niño confunde con los vínculos reales entre las cosas, si el complejo asociativo se basa en la afinidad recurrente e insistente de los atributos de los distintos objetos, entonces la colección se basa en los vínculos y relaciones entre las cosas observadas en la acción práctica y en la experiencia visual del niño. Podríamos decir que el complejo-colección es una generalización de las cosas sobre la base de su coparticipación en una misma operación práctica, sobre la base de su colaboración funcional.

Pero estas tres diferentes formas de pensamiento nos interesan ahora no tanto por sí mismas, sino tan solo por constituir diferentes caminos genéticos que conducen a un mismo punto, a la formación de los conceptos.

VII

En el desarrollo del pensamiento en complejos del niño, a esta etapa del complejo-colección la sucede, de acuerdo con

la lógica del análisis experimental, el complejo en cadena, que constituye también una etapa ineludible en el paulatino proceso de dominio de los conceptos.

El complejo en cadena está construido según el principio de unión dinámica y secuencial de distintos eslabones en una cadena y de transferencia del significado a través de los distintos eslabones de esta cadena. En la situación experimental, este tipo de complejo habitualmente se presenta del siguiente modo: el niño elige uno o varios objetos asociativamente vinculados con algún aspecto del modelo dado; luego, el niño continúa con la subsiguiente agrupación de objetos concretos en un solo complejo, pero guiándose por cualquier atributo secundario del objeto anteriormente elegido, atributo que en absoluto se encuentra en el modelo.

Por ejemplo, el niño elige, en relación con el modelo –un triángulo amarillo– varias figuras angulares, y después, si la última de las figuras elegidas es de color azul, el niño elige, siguiendo a esta, otras figuras de color azul, por ejemplo semicírculos o círculos. Esto es suficiente para, nuevamente, identificar un nuevo atributo y elegir luego objetos según su forma redondeada. Durante el proceso de formación del complejo se realiza a cada momento el pasaje de un atributo a otro.

El significado de la palabra, por tanto, se desplaza por los eslabones de la cadena del complejo. Cada eslabón está unido, por un lado, con el anterior, y por el otro, con el siguiente, por lo que la diferencia más importante de este tipo de complejo es que la naturaleza del vínculo o el modo de unión de un mismo eslabón con el precedente y con el siguiente puede ser totalmente distinta.

Nuevamente, el complejo se basa en el vínculo asociativo entre distintos elementos concretos, pero ahora este vínculo asociativo no liga necesariamente cada uno de los eslabones con el modelo. Cada eslabón incluido en el complejo es tan importante como el propio modelo, y a su vez puede convertirse, por algún atributo asociativo, en centro de atracción de una serie de objetos concretos.

Aquí vemos muy nítidamente hasta qué punto el pensamiento en complejos es de carácter visual-concreto y figurativo. El objeto, incluido en un complejo por algún atributo asociativo, se incorpora a él como un objeto concreto, con todos sus atributos, y no como portador del atributo específico por el cual se incluye en tal complejo. Este atributo no es abstraído por el niño de todos los demás ni tampoco desempeña algún papel específico en comparación con estos. Pasa a primer plano por su valor funcional, pero es semejante a los demás, uno más entre los otros muchos atributos.

Aquí tenemos la posibilidad de encontrar, con palpable evidencia, el rasgo fundamental de todo el pensamiento en complejos, aquel que diferencia esta forma de pensamiento del pensamiento en conceptos. Tal rasgo consiste en que en el complejo, a diferencia del concepto, están ausentes la relación y el vínculo jerárquicos entre los atributos. Todos los atributos son en principio iguales por su valor funcional. La relación de lo general con lo particular, es decir, del complejo con cada uno de los elementos concretos que integran su estructura, la relación de estos elementos entre sí, la ley de elaboración de toda generalización, todos estos aspectos son completamente distintos en la estructura del concepto.[50]

El complejo en cadena puede carecer totalmente de centro estructural. Los elementos concretos particulares pueden vincularse entre sí eludiendo el elemento central o el modelo, y por eso pueden no tener nada en común con los demás elementos y pertenecer, sin embargo, al mismo complejo, ya que tienen un atributo común con algún otro elemento que, a su vez, está ligado con un tercero, etc. El primer elemento y el tercero pueden no tener entre sí ninguna relación más allá de estar asociados, cada uno según su atributo, al segundo.

Por lo tanto, tenemos todo el derecho a considerar el complejo en cadena como la forma más pura del pensamiento en

50. Este párrafo fue omitido en la edición española de Visor. (N. del T.)

complejos, puesto que a diferencia del complejo asociativo, en el que existe un centro ocupado por el modelo, este complejo en cadena carece de todo centro. Esto significa que en el complejo asociativo los vínculos entre los distintos elementos se establecen a través de un elemento común que constituye el centro del complejo, y en cambio, en el complejo en cadena, tal centro no existe. En este, los vínculos solo existen cuando se relacionan empíricamente elementos aislados. El final de la cadena puede no tener nada en común con el comienzo. Para pertenecer a un mismo complejo es suficiente con que estén ligados por eslabones intermedios de unión.

Por eso, al caracterizar la relación de un elemento concreto particular con el complejo en su conjunto, podríamos decir que, a diferencia del concepto, el elemento concreto se incorpora en el complejo como una unidad real y concreta, con todos sus atributos y vínculos empíricos. El complejo no se sitúa por encima de sus elementos, como hace el concepto respecto a los objetos concretos que lo integran. El complejo se funde, en realidad, con los objetos relacionados entre sí que integran su estructura.

Esta fusión de lo general y lo particular, del complejo y el elemento, esta amalgama psíquica, según expresión de Heinz Werner, constituye el rasgo principal del pensamiento en complejos, en general, y del complejo en cadena, en particular. Debido a esto, el complejo, efectivamente inseparable del grupo concreto de objetos que lo forman y con el cual directamente se funde, adquiere a menudo un carácter indefinido, un tanto vago.

Imperceptiblemente, los vínculos se transforman de uno a otro y van modificando su propio tipo y carácter. A menudo, un parecido lejano, el contacto más superficial entre atributos resulta suficiente para la formación de un vínculo concreto. La analogía entre los atributos se establece frecuentemente no tanto sobre la base de su semejanza real como de una lejana y vaga impresión de cierta comunidad entre ellos. Surge entonces aquello que, en la situación y análisis experimental,

denominamos cuarta etapa en el desarrollo del pensamiento en complejos, o complejo difuso.

VIII

El rasgo característico del cuarto tipo de complejo es que el atributo mismo que une asociativamente los distintos elementos concretos y los complejos se diluye, se torna indefinido, difuso, vago, como resultado de lo cual se forma un complejo que reúne, por medio de vínculos difusos e indefinidos, grupos concretos y perceptibles de imágenes u objetos. Por ejemplo, el niño elige, en relación con el modelo –un triángulo amarillo–, no solo triángulos, sino también trapecios, puesto que le recuerdan triángulos con el vértice cortado. Luego, al trapecio asocia cuadrados; a los cuadrados, hexágonos; a los hexágonos, semicírculos y, finalmente, círculos. Así como aquí se difunde y se torna indefinida una forma tomada como modelo, así también se funden los colores cuando en la base del complejo se coloca el atributo difuso del color. Tras objetos amarillos, el niño escoge verdes; tras los verdes, azules; tras los azules, negros.

Esta forma de pensamiento en complejos, extraordinariamente estable e importante en condiciones naturales de desarrollo del niño, tiene interés para el análisis experimental, ya que manifiesta con toda evidencia otro rasgo fundamental del pensamiento en complejos, más exactamente: la indeterminación de sus contornos y su carácter ilimitado.

Así como la antigua tribu bíblica, que era un agrupamiento concreto de familias, soñaba con multiplicarse y hacerse incontable como las estrellas celestiales y la arena del mar, así también el complejo difuso en el pensamiento del niño es un agrupamiento de familias de cosas que posee posibilidades ilimitadas de ampliación y de incorporación de cada vez más nuevos objetos al grupo principal.

Si el complejo-colección está representado en la vida real del niño sobre todo por generalizaciones basadas en la afinidad funcional entre distintos objetos, entonces el ejemplo en la vida real, el análogo natural del complejo difuso en el desarrollo del pensamiento infantil son las generalizaciones realizadas por él en las áreas de su pensamiento no susceptibles de verificación práctica o, en otras palabras, en las áreas del pensamiento no visual y no práctico. Sabemos qué inesperadas asociaciones, a menudo incomprensibles para el adulto, qué saltos en el pensamiento, qué arriesgadas generalizaciones, qué difusas transiciones manifiesta a menudo el niño cuando empieza a razonar o a pensar fuera de los límites de su pequeño mundo visual-concreto y de su experiencia práctico-real.

El niño ingresa a un mundo de generalizaciones difusas, donde los atributos son escurridizos y fluctuantes, transformándose imperceptiblemente uno en otro. Aquí no hay contornos definidos. Aquí predominan los complejos ilimitados, que con frecuencia sorprenden por la universalidad de los vínculos que comprenden.

Con todo, basta solo analizar con suficiente atención este complejo para convencerse: el principio de su construcción es el mismo que el de los complejos concretos limitados. Aquí, como allí, el niño no excede los límites de los vínculos concretos, reales, visuales y figurativos entre los distintos objetos. Toda la diferencia estriba en que, en la medida en que el complejo abarque cosas que se encuentran fuera del conocimiento práctico del niño, dichos vínculos se basarán en atributos erróneos, indefinidos y lábiles.

IX

Para completar todo el cuadro del desarrollo del pensamiento en complejos nos queda todavía detenernos en una última forma, que tiene enorme importancia en el pensamiento

del niño, tanto en la situación experimental como en su vida real. Esta forma arroja luz hacia atrás y hacia delante, ya que, por un lado, nos ilumina todas las etapas del pensamiento en complejos atravesadas por el niño, y, por el otro, sirve de puente hacia un nuevo y superior estadio, hacia la formación de los conceptos.

Llamamos a este tipo de complejo pseudoconcepto porque la generalización que aparece en el pensamiento del niño es semejante, por su apariencia externa, al concepto utilizado en la actividad intelectual del adulto, pero, por su esencia, por su naturaleza psicológica, es algo completamente distinto a un concepto en el sentido estricto de la palabra.

Si comenzamos a investigar atentamente esta última etapa en el desarrollo del pensamiento en complejos, nos encontraremos con un complejo compuesto por una serie de objetos concretos que fenotípicamente, es decir, por su aspecto externo, por el conjunto de particularidades externas, coincide totalmente con el concepto, pero por su naturaleza genética, por sus condiciones de surgimiento y desarrollo, por los vínculos causal-dinámicos que le sirven de base, no es de ningún modo un concepto. Por el aspecto externo nos hallamos ante un concepto, por el interno, ante un complejo. Por eso lo denominamos pseudoconcepto.

En el experimento, el niño forma un pseudoconcepto cada vez que elige, respecto al modelo dado, una serie de objetos que podrían haberse reunido y agrupado sobre la base de cualquier concepto abstracto. Esta generalización, por consiguiente, podría surgir sobre la base de un concepto, pero en realidad tiene como base el pensamiento en complejos del niño.

Solo el resultado final lleva a que la generalización en complejos coincida con la generalización construida a partir de un concepto. Por ejemplo, el niño elige, en relación con el modelo dado –un triángulo amarillo–, todas las figuras que en el material experimental tienen forma triangular. Este grupo podría surgir sobre la base del pensamiento abstracto (esta

generalización podría basarse en el concepto o en la idea de lo triangular). Pero en realidad, como muestran la investigación y el análisis experimental, el niño agrupa objetos partiendo de vínculos concretos, reales y visuales, sobre la base de una simple asociación.

Construye solo un complejo asociativamente limitado; llega al mismo punto, pero por un camino completamente diferente.

Este tipo de complejo, esta forma de pensamiento visual, tiene una importancia decisiva en el pensamiento real del niño, tanto en el aspecto funcional como en el genético. Por tal razón, debemos detenernos un poco más detalladamente en este momento crucial en el desarrollo de los conceptos en el niño, en este paso que separa el pensamiento en complejos del pensamiento en conceptos y, simultáneamente, vincula estos estadios genéticos en la formación de conceptos.

X

Ante todo, conviene señalar que en el pensamiento de la vida real del niño preescolar los pseudoconceptos son la forma más difundida y predominante, y a menudo la única, del pensamiento en complejos. La difusión de esta forma de pensamiento en complejos tiene su fundamento y valor funcionales. La causa de la difusión y casi exclusiva dominación de esta forma es que los complejos infantiles correspondientes al significado de las palabras no se desarrollan libre ni espontáneamente, siguiendo líneas trazadas por el propio niño, sino por direcciones definidas, ya preestablecidas de antemano en el desarrollo del complejo por los significados dados a las palabras en el habla de los adultos.

Solo en el experimento liberamos al niño de esta influencia directriz de los significados ya elaborados y fijados de las palabras de nuestra lengua y le permitimos desarrollar

los significados de las palabras y crear generalizaciones basadas en complejos de acuerdo con su libre parecer. En esto también consiste el enorme valor del experimento, que permite revelar cómo se manifiesta la actividad personal del niño al asimilar la lengua de los adultos. El experimento nos muestra cómo sería la lengua infantil y a qué generalizaciones conduciría al niño su pensamiento si no estuviera dirigido por la lengua del entorno, que fija de antemano el círculo de objetos concretos al que puede extenderse el significado de una palabra dada.

Se nos podría objetar que el modo condicional que hemos utilizado habla más bien en contra del experimento que a su favor. Porque el niño, de hecho, no desarrolla libremente los significados que recibe del habla de los adultos. Sin embargo, podríamos rechazar esta objeción diciendo que el experimento nos enseña no solo lo que ocurriría si el niño estuviera libre de la influencia directriz que ejerce el habla de los adultos y desarrollara sus generalizaciones libre e independientemente.

El experimento pone al descubierto la actividad, oculta a la mirada superficial, que desarrolla el niño al formar generalizaciones; actividad que no se suprime, sino que solo se encubre, tomando una forma muy compleja debido a la influencia directriz del habla de los que lo rodean. El pensamiento del niño, si bien está dirigido por los significados de las palabras ya fijados y constantes, no cambia las leyes fundamentales de su actividad. Estas leyes tan solo adquieren un modo peculiar de manifestación en las situaciones concretas en las que se produce el desarrollo del pensamiento del niño.

El habla de los que rodean al niño, con sus significados ya fijados, constantes, predetermina el curso del desarrollo de sus generalizaciones. Encauza la propia actividad del niño, dirigiéndola por un curso claramente definido. No obstante, aun yendo por este camino predeterminado y preestablecido, el niño piensa de acuerdo con el grado de desarrollo del intelecto que le es propio. Los adultos, cuando se dirigen al niño mediante el habla, pueden definir el camino por el que

debe avanzar el desarrollo de las generalizaciones y su punto final, es decir, una generalización plenamente formada. Pero los adultos no pueden transmitir al niño su modo de pensar. El niño asimila de los adultos los significados acabados de las palabras. No necesita elegir por sí mismo los objetos concretos o los complejos.

Los modos de generalización y transferencia de los significados de las palabras los brindan las personas que rodean al niño durante el proceso de comunicación verbal con él. Sin embargo, el niño no puede asimilar de una sola vez el modo de pensamiento de los adultos; obtiene un producto parecido al de los adultos, pero logrado con ayuda de operaciones intelectuales completamente diferentes, elaborado por un modo especial de pensamiento. A este producto lo llamamos pseudoconcepto. Por su aspecto exterior, es algo que prácticamente coincide con los significados que tienen las palabras para los adultos, pero internamente es muy diferente de ellos.

Sería un gran error ver en esta ambigüedad un producto de una escisión o desdoblamiento en el pensamiento del niño. Esta escisión o desdoblamiento solo existe para el observador que estudia el proceso desde dos puntos de vista. Para el propio niño lo que existe son complejos equivalentes a los conceptos de los adultos, es decir, pseudoconceptos. Podemos imaginar muy bien casos de este tipo, casos que hemos observado reiteradamente en la formación experimental de los conceptos: el niño forma un complejo con todas las típicas particularidades del pensamiento en complejos, tanto en el aspecto estructural, como en el funcional y genético, pero el producto de este pensamiento en complejos prácticamente coincide con una generalización que podría haber sido hecha también sobre la base del pensamiento en conceptos.

Debido a tal coincidencia entre los resultados finales o productos del pensamiento, al investigador le resulta sumamente difícil discernir con qué nos estamos enfrentando en realidad: si con el pensamiento en complejos o con el pensamiento en conceptos. Esta forma encubierta del pensamiento en comple-

jos, surgida por el parecido externo entre el pseudoconcepto y el concepto auténtico, es el obstáculo más importante para el análisis genético del pensamiento.

Precisamente, esta circunstancia ha llevado a muchos investigadores a la confusa idea sobre la que hemos hablado al comienzo de este capítulo. El parecido externo entre el pensamiento de un niño de tres años y el de un adulto, la coincidencia práctica en los significados de sus palabras, que hace posible la comunicación verbal y la mutua comprensión entre ellos, la equivalencia funcional del complejo y del concepto, han llevado al investigador a la falsa conclusión de que en el pensamiento del niño de tres años ya está presente –aunque, ciertamente, en forma no desarrollada– la totalidad de las formas de actividad intelectual del adulto y que, por consiguiente, en la adolescencia no se produce ningún cambio fundamental, ningún nuevo y decisivo paso hacia el dominio de los conceptos. Es fácil comprender el origen de este error. El niño asimila muy pronto toda una serie de palabras cuyos significados para él coinciden con los de los adultos. Gracias a esta posibilidad de comprensión, se tiene la impresión de *que el punto final del desarrollo del significado de la palabra coincide con el punto inicial*, que desde el mismo inicio ya está presente un concepto acabado y que, en consecuencia, no hay lugar para el desarrollo. Quien identifica (como hace Ach) el concepto con el significado inicial de la palabra, llega inevitablemente a esta falsa conclusión, basada en una mera ilusión.

Determinar la frontera que separa el pseudoconcepto del verdadero concepto es una tarea extraordinariamente difícil, casi inaccesible al análisis puramente formal y fenotípico. Si se juzga por su semejanza externa, el pseudoconcepto es tan parecido a un auténtico concepto como la ballena a un pez. Pero si recurrimos al «origen de las especies» de las formas intelectuales y animales, el pseudoconcepto debe ser ubicado en el pensamiento en complejos con la misma certeza con la que ubicamos a la ballena entre los mamíferos.

Así, el análisis nos lleva a la conclusión de que el pseudoconcepto, la forma más difundida del pensamiento en complejos del niño, encierra una contradicción interna impresa ya en su mismo nombre que, por un lado, constituye la mayor dificultad y obstáculo para su estudio científico, y, por el otro, determina su gran valor funcional y genético como factor decisivo en el proceso de desarrollo del pensamiento infantil. Esta contradicción consiste en que ante nosotros se descubre, en forma de pseudoconcepto, un complejo tan equivalente al concepto en términos funcionales que, en el proceso de comunicación verbal y mutua comprensión con el niño, el adulto no percibe la diferencia entre ambos.

Por un lado, por consiguiente, tenemos un complejo que prácticamente coincide con el concepto, que efectivamente abarca el mismo conjunto de objetos concretos que el concepto. Nos hallamos ante la sombra de un concepto, ante sus contornos. Según la expresión metafórica de un autor, nos hallamos ante una imagen que «de ningún modo debemos confundir con un mero indicio del concepto. Más bien, es un cuadro, un dibujo mental del concepto, una breve narración acerca de él». Por el otro lado, nos hallamos ante un complejo, es decir, ante una generalización construida según leyes totalmente distintas a las del verdadero concepto.

Hemos mostrado anteriormente cómo surge esta contradicción real y qué la provoca. Hemos visto que el habla de los adultos que rodean al niño, con sus significados constantes y definidos, determina el curso del desarrollo de las generalizaciones infantiles, el conjunto de las formaciones en complejos. El niño no elige el significado de la palabra. Este le es dado durante el proceso de comunicación verbal con los adultos. El niño no construye libremente sus complejos. Los encuentra ya construidos en el proceso de comprensión del habla ajena. No elige libremente los distintos elementos concretos que incluye en uno o en otro complejo. Recibe, en forma acabada, una serie de cosas concretas ya generalizada por la palabra dada.

El niño no incluye espontáneamente una palabra dada en un determinado grupo concreto ni transfiere su significado de objeto en objeto, ampliando el conjunto de objetos abarcados por el complejo. Solo imita el habla de los adultos, asimilando los significados concretos de las palabras que recibe ya fijados y establecidos de antemano. Dicho más sencillamente, el niño no crea su propia habla, sino que asimila el habla acabada de los adultos que lo rodean. Con esto está dicho todo. Esto también implica que el niño no crea por sí mismo los complejos correspondientes al significado de la palabra, sino que los encuentra listos, clasificados por medio de nombres y términos genéricos. Debido a esto, los complejos del niño coinciden con los conceptos de los adultos y surge el pseudoconcepto, el concepto-complejo.

No obstante, ya hemos dicho que si bien el pensamiento del niño coincide exteriormente con el pensamiento en conceptos por el resultado y por su producto final, no coincide en absoluto con el modo de pensamiento de los adultos en cuanto al tipo de operaciones intelectuales. Precisamente, gracias a esto surge el enorme valor funcional del pseudoconcepto como forma especial, desdoblada, internamente contradictoria del pensamiento infantil. Si el pseudoconcepto no fuera la forma dominante del pensamiento infantil, los complejos infantiles divergirían completamente de los conceptos del adulto, tal como ocurre en la práctica experimental, donde el niño no está sujeto al significado dado de la palabra.

La mutua comprensión mediante palabras, la comunicación verbal entre los adultos y el niño sería imposible. Dicha comunicación solo es posible porque en la práctica los complejos infantiles coinciden con los conceptos de los adultos, se encuentran con ellos. Los conceptos y su dibujo mental son funcionalmente equivalentes, y gracias a esto surge una circunstancia muy importante que, como ya hemos dicho, determina el gran valor funcional del pseudoconcepto: el niño, que piensa en complejos, y el adulto, que piensa en concep-

tos, establecen una mutua comprensión y una comunicación verbal, ya que sus pensamientos se cruzan en la práctica en complejos-conceptos coincidentes.

Decíamos al principio de este capítulo que toda la dificultad del problema de la génesis del concepto en la infancia consiste en aclarar esta contradicción interna de los conceptos infantiles. Desde el comienzo mismo, la palabra sirve como medio para la comunicación y mutua comprensión entre el niño y los adultos. Justamente gracias a este aspecto funcional de mutua comprensión mediante el uso de palabras, como ha demostrado Ach, la palabra adquiere un determinado significado y se convierte en portadora del concepto. Sin este factor de mutua comprensión, como dice Uznazde, ningún conjunto de sonidos podría pasar a ser portador de algún significado, y no podría surgir ningún concepto.

Pero, como es sabido, la comprensión verbal entre los adultos y el niño, el contacto verbal, surge muy pronto, y esto, como ya hemos mencionado, da motivo a muchos investigadores para suponer que los conceptos se desarrollan muy prematuramente. Ahora bien, como decíamos más arriba, citando la opinión de Uznazde, los auténticos conceptos se desarrollan relativamente tarde en el pensamiento infantil, mientras que la mutua comprensión verbal entre el niño y el adulto se establece muy temprano.

«De aquí resulta claro –dice Uznazde– que las palabras, antes de alcanzar el nivel de los conceptos plenamente desarrollados, pueden asumir la función de estos últimos y servir a las personas como instrumento para el mutuo entendimiento.» El investigador tiene ante sí la tarea de revelar el desarrollo de las formas de pensamiento que deben considerarse no como conceptos, sino como sus equivalentes funcionales. La contradicción entre el tardío desarrollo del concepto y el temprano desarrollo de la comprensión verbal halla una resolución real en el pseudoconcepto como forma del pensamiento en com-

plejos que hace posible la coincidencia y comprensión entre el pensamiento del niño y el del adulto.

Hemos descubierto, por consiguiente, tanto las causas como el valor de esta importante forma del pensamiento infantil en complejos. Nos queda hablar sobre el valor genético de este último estadio en el desarrollo del pensamiento infantil. Desde luego, debido a la doble naturaleza funcional del pseudoconcepto descrita más arriba, este estadio en el desarrollo del pensamiento infantil adquiere un excepcional valor genético.

Dicho estadio sirve como eslabón de enlace entre el pensamiento en complejos y el pensamiento en conceptos. Une estos dos grandes estadios en el desarrollo del pensamiento infantil y nos permite ver el proceso de formación de los conceptos infantiles. Gracias a la contradicción inherente a él, un complejo contiene ya el germen del futuro concepto que brotará de él. La comunicación verbal con los adultos pasa a ser, entonces, un potente motor, un factor poderoso del desarrollo de los conceptos infantiles. La transición del pensamiento en complejos al pensamiento en conceptos se realiza sin que el niño la perciba, ya que en la práctica su pseudoconcepto coincide con los conceptos de los adultos.

De este modo, se origina una particular situación genética que representa más bien una regla general que una excepción en todo el desarrollo intelectual del niño. Esta particular situación está dada por el hecho de que el niño comienza a emplear y a operar efectivamente con conceptos antes de tomar conciencia de ellos. El concepto se desarrolla en el niño *en sí* y *para los otros* antes que *para sí*. El concepto *en sí* y *para los otros*, presente ya en el pseudoconcepto, es la condición genética fundamental para el desarrollo del concepto en el verdadero sentido de la palabra.[51]

---

51. Este es un típico ejemplo de los errores cometidos en la recepción occidental de Vigotski. El texto en ruso dice claramente: *poniatie «v sibié»*, *poniatie «dlia drugij»* y *poniatie «dlia sibió»*. Estos conceptos, tomados de la teoría marxista, han sido habitualmente traducidos en forma literal

Así, el pseudoconcepto, considerado como una etapa especial en el desarrollo del pensamiento infantil en complejos, cierra todo el segundo estadio en el desarrollo del pensamiento infantil y abre el tercero, sirviendo como eslabón de enlace entre ellos. Es un puente tendido entre el pensamiento concreto, visual-figurativo, y el pensamiento abstracto del niño.

XI

Al describir la última y definitiva etapa en el desarrollo del pensamiento en complejos del niño, hemos finalizado todo un período en el desarrollo de los conceptos. Al examinarlo en conjunto, no vamos a repetir las particularidades que hemos puesto de relieve mientras analizábamos cada forma aislada del pensamiento en complejos. Suponemos que en dicho análisis hemos delimitado con suficiente precisión el pensamiento en complejos, tanto desde abajo como desde arriba, hallando sus rasgos distintivos con respecto a las imágenes sincréticas, por un lado, y a los conceptos, por el otro.

La falta de unidad entre los vínculos, la ausencia de jerarquía, el carácter visual-concreto de los vínculos en que se basa, la singular relación entre lo general y lo particular y entre lo particular y lo general, la peculiar relación de los distintos elementos entre sí y el principio de estructuración de la generalización en su conjunto, han pasado ante nosotros en toda su especificidad, en su profunda diferencia con los tipos inferiores y superiores de generalización. Se nos ha

---

(concepto «en uno mismo», «en sí mismo», «para uno mismo», etc.). En realidad, Vigotski está utilizando las categorías hegeliano-marxistas «en sí» y «para sí», aplicándolas al desarrollo del pensamiento infantil. Así, la idea que quiere expresar es que los conceptos («en sí») se desarrollan en el niño antes de que este adquiera conciencia de ellos («para sí»). De forma similar, Marx se refería a la clase social «en sí» y «para sí», indicando con estos conceptos que una clase social es tal antes de tomar conciencia de su ser y misión históricas. (N. del T.)

revelado, con toda la claridad que el análisis experimental es capaz de ofrecer, la esencia lógica de las distintas formas del pensamiento en complejos. Por eso, debemos hacer ciertas aclaraciones respecto a algunas particularidades del análisis experimental que, si no se las interpreta como corresponde, pueden dar lugar, sobre la base de lo que hemos dicho más arriba, a conclusiones incorrectas.

El proceso de formación de conceptos provocado experimentalmente nunca refleja como un espejo el proceso genético real de desarrollo. Sin embargo, eso no es a nuestros ojos un defecto, sino un enorme mérito del análisis experimental, que permite revelar, en abstracto, la esencia misma del proceso genético de formación de los conceptos. El experimento pone en nuestras manos la clave para una auténtica comprensión e interpretación del proceso real de desarrollo de los conceptos en el niño.

El pensamiento dialéctico, por tal razón, no contrapone los métodos lógicos e históricos de conocimiento. Según una conocida definición de Engels,

> este [el método lógico] no es, en realidad, más que el método histórico, despojado únicamente de su forma histórica y de las contingencias perturbadoras. Allí donde comienza esta historia debe comenzar también el curso lógico del pensamiento, y el desarrollo ulterior de este no será más que la imagen refleja, en forma abstracta y teóricamente consecuente, de la trayectoria histórica; una imagen refleja corregida, pero corregida con arreglo a las leyes que brinda la propia trayectoria histórica; y así, cada factor puede estudiarse en el punto de desarrollo de su plena madurez, en su forma clásica (Marx y Engels, 1955, t. 1, p. 385).[52]

Aplicando esta tesis metodológica general a nuestra investigación concreta, podemos decir que también las formas básicas

---

52. Hemos corregido levemente la cita del texto en español. (N. del T.)

de pensamiento en complejos que hemos enumerado representan los momentos principales del desarrollo en su estadio más maduro, en su forma clásica, en su aspecto puramente lógico. En el curso real del desarrollo se presentan de modo complejo y mixto, y su descripción lógica, tal como es presentada por el análisis experimental, constituye el reflejo en abstracto del curso real del desarrollo de los conceptos.

De esta manera, los principales momentos del desarrollo de los conceptos puestos de manifiesto en el análisis experimental deben ser entendidos históricamente e interpretados como el reflejo de los estadios fundamentales que se suceden en el curso real del desarrollo del pensamiento del niño. Aquí la perspectiva histórica pasa a ser la clave para la comprensión lógica de los conceptos. El punto de vista genético se convierte en punto de partida para explicar el proceso en conjunto y cada una de las etapas que lo componen.

Un psicólogo contemporáneo señala que sin un análisis genético el examen morfológico de las formaciones y manifestaciones psicológicas complejas sería necesariamente imperfecto.

> Pero –según sus palabras– cuanto más complejos sean los procesos a estudiar, más deberán tener como premisa las experimentaciones previas, más necesitarán de un preciso planteamiento del problema, de un método comparativo y de relaciones comprensibles desde el punto de vista del desarrollo, incluso cuando se trate de elementos de la actividad presentes en una única sección de la conciencia.

El estudio puramente morfológico, como demuestra este psicólogo, es menos posible aún cuanto mayor sea la organización y la diferenciación de las formaciones psicológicas.

> Sin el análisis y la síntesis genéticos, sin la investigación de los estadios previos, de aquello que anteriormente era una unidad, sin una comparación general de todas las partes que lo componen, nunca podremos resolver cuáles son las formas

> anteriormente elementales que aparecen luego como portadoras de las interrelaciones fundamentales. Solo la investigación comparada de numerosas secciones genéticas –afirma este psicólogo– puede revelarnos paulatinamente el proceso real de construcción de las distintas estructuras psicológicas y las relaciones entre ellas.

El desarrollo es la clave para comprender cualquier forma superior.

> El principio genético supremo –dice Gesell– es, al parecer, el siguiente: todo desarrollo presente se basa en un desarrollo anterior. El desarrollo no es una mera función, íntegramente determinada por X unidades hereditarias más Y unidades del medio. Es un complejo histórico que representa el pasado contenido en cada etapa determinada. En otras palabras, el dualismo artificial de medio y herencia nos conduce a un falso camino. Nos oculta el hecho de que el desarrollo es un proceso ininterrumpido y autocondicionado, y no una marioneta dirigida por dos hilos (Gesell, 1932, p. 218).

Por consiguiente, el análisis experimental de la formación de los conceptos, por un lado, nos conduce inevitablemente de lleno a un análisis funcional y genético. Luego del análisis morfológico, debemos tratar de relacionar las formas principales del pensamiento en complejos que hemos hallado con las formas de pensamiento que están realmente presentes en el proceso de desarrollo infantil. Debemos incluir la perspectiva histórica, el punto de vista genético, en el análisis experimental. Por otro lado, debemos clarificar el curso real del desarrollo del pensamiento infantil con ayuda de los datos que hemos obtenido durante el proceso de análisis experimental. Esta vinculación entre el análisis experimental y el genético, entre el experimento y la realidad, nos lleva ineludiblemente del análisis morfológico del pensamiento en complejos a la investigación de los complejos en acción, en su verdadero significado funcional, en su auténtica estructura genética.

Por lo tanto, tenemos ante nosotros la tarea de vincular el análisis morfológico y el funcional, el experimental y el genético. Debemos verificar a través de los hechos del desarrollo real los datos del análisis experimental y clarificar mediante estos el curso efectivo del desarrollo de los conceptos.

XII

De este modo, la conclusión principal de nuestro estudio del desarrollo de los conceptos en su segundo estadio podría ser formulada así: el niño que se encuentra en el estadio del pensamiento en complejos piensa, como significado de la palabra, en los mismos objetos que los adultos, gracias a lo cual es posible la comprensión entre él y los adultos, pero piensa lo mismo de distinta manera, de distinto modo, con ayuda de otras operaciones intelectuales.

Si esta tesis es o no acertada, es algo que puede corroborarse funcionalmente. Esto significa que si analizamos los conceptos de los adultos y los complejos de los niños en acción, su diferente naturaleza psicológica debe aparecer con toda nitidez. Si el complejo de los niños se distingue del concepto, significa que la actividad del pensamiento en complejos se desarrollará de otra manera que la actividad del pensamiento en conceptos. Más adelante compararemos brevemente los resultados de nuestro análisis con los datos obtenidos por la psicología sobre las peculiaridades del pensamiento infantil y del desarrollo del pensamiento primitivo en general, y, por consiguiente, someteremos a verificación funcional las peculiaridades del pensamiento en complejos que hemos hallado.

El primer fenómeno en la historia del desarrollo del pensamiento infantil que llama nuestra atención es el conocido hecho de la transferencia del significado de las primeras palabras infantiles por medio de una vía meramente asociativa. Si observamos cuáles son los grupos de objetos que une el niño al transferir el significado de sus primeras palabras y cómo lo

hace, veremos un modelo de lo que denominamos, en nuestros experimentos, complejo asociativo e imagen sincrética.

Citaremos un ejemplo que hemos tomado de Idelberger. Un niño de 251 días de vida designa con la palabra «ba-bau» una muñequita de porcelana con la que juega a gusto. En el día 307 el niño designa con la misma palabra un perro que ladra en el patio, el retrato de sus abuelos, un caballito de juguete, un reloj de pared. En el día 331, una bufanda de piel con cabeza de perro, de la que le llaman particularmente la atención los ojos de cristal, y otra bufanda sin cabeza. En el día 334 recibe el mismo nombre un muñequito de goma que chilla cuando se lo aprieta; en el 396, los gemelos negros de la camisa del padre. En el día 433 el niño pronuncia la misma palabra cuando ve en un vestido botones de nácar y también cuando repara en un termómetro de baño.

Werner, analizando este ejemplo, saca la conclusión de que con la palabra «ba-bau» el niño designa una gran cantidad de objetos que pueden ser ordenados del siguiente modo: en primer lugar, perros vivos y de juguete, y además objetos pequeños y alargados, parecidos a la muñeca, como el muñeco de goma, el termómetro de baño, etc., y, en segundo lugar, gemelos, botones de nácar y objetos pequeños parecidos. El atributo que sirve de base a esta agrupación es la forma alargada o la superficie brillante, que recuerda un ojo.

Vemos, entonces, que los distintos elementos concretos son agrupados por el niño de acuerdo con el principio del complejo, y tales complejos espontáneos ocupan todo el primer capítulo en la historia del desarrollo de la palabra infantil.

En otro ejemplo citado a menudo, el niño al principio designa con la palabra «cua» un pato que nada en un estanque, luego cualquier líquido, incluyendo la leche que toma de su biberón. Después, al observar sobre una moneda la imagen de un águila, la moneda recibe el mismo nombre, y esto es suficiente para luego llamar así a todos los objetos redondos semejantes a una moneda. Vemos el típico ejemplo de un complejo en cadena, en el que cada objeto es incluido en el complejo únicamente

sobre la base de algún atributo en común con otro elemento, pero donde el carácter mismo de estos atributos puede cambiar indefinidamente.

Esta característica del pensamiento infantil en complejos origina un fenómeno peculiar, consistente en que las mismas palabras pueden tener en distintas situaciones significado diferente, es decir, designar variados objetos, e incluso en casos excepcionales, de especial interés para nosotros, una misma palabra puede tener para el niño significados opuestos, siempre y cuando estos estén asociados entre sí, como lo están cuchillo y tenedor.

El hecho de que el niño diga «antes» para hacer referencia tanto a «antes» como a «después», o que utilice la palabra «mañana» para referirse igualmente al día de mañana o al día de ayer, es algo completamente análogo a lo que sucede, según han constatado hace tiempo los investigadores, en algunas lenguas antiguas –hebreo, chino y latín– en las que una misma palabra tiene a veces dos significados contrarios. Así, los romanos empleaban la misma palabra para «alto» y «profundo». Esta combinación de significados opuestos en una palabra resulta posible solo sobre la base del pensamiento en complejos, donde cada objeto concreto que ingresa al complejo no se funde con los otros elementos, sino que conserva su autonomía concreta.

XIII

Hay aún otra particularidad sumamente interesante del pensamiento infantil que puede servir como un excelente medio para comprobar el funcionamiento del pensamiento en complejos. En niños que se encuentran en un estadio más avanzado de desarrollo que los de los ejemplos recién mencionados, el pensamiento en complejos toma habitualmente el carácter de pseudoconcepto. Pero dado que, a pesar de su parecido exterior con los conceptos auténticos, el pseudoconcepto es por

naturaleza un complejo, deben manifestarse inevitablemente diferencias en su acción.

Los investigadores han observado hace tiempo una particularidad del pensamiento muy interesante, descrita primero por Lévy-Bruhl en pueblos primitivos, por Storch en los dementes y por Piaget en los niños. Esta particularidad del pensamiento primitivo, que constituye, por lo visto, una propiedad del pensamiento en estadios genéticos tempranos, se denomina habitualmente participación. Con este término se hace referencia a la relación que el pensamiento primitivo establece entre dos objetos o entre dos fenómenos por considerarlos, o bien parcialmente idénticos, o bien estrechamente interdependientes, mientras que en realidad no existe entre ellos ni contigüidad espacial ni ningún otro vínculo causal reconocible.

Piaget, que acepta estas definiciones, ha hecho observaciones muy valiosas respecto a la participación en el pensamiento del niño, o sea, a las relaciones que el niño establece entre distintos objetos y acciones que, desde un punto de vista lógico, resultan completamente incomprensibles y no tienen ningún fundamento en el vínculo objetivo entre las cosas.

Lévy-Bruhl menciona el siguiente caso como el ejemplo más claro de participación en el pensamiento del hombre primitivo: la tribu bororó del norte de Brasil, según un informe de Von den Steinen, se enorgullece de que sus miembros sean papagayos rojos arara.

> Esto no significa solamente –dice Lévy-Bruhl– que después de su muerte se convierten en araras, ni tampoco que los arara son bororó metamorfoseados, y deben ser tratados como tales. Más bien se trata de algo distinto. «Los bororó (dice Von den Steinen, que no quería creerles, pero que ha debido rendirse ante sus afirmaciones), dan a entender fríamente que son actualmente araras, exactamente como si una oruga dijese que es una mariposa.»[53] No es un nombre que se dan, no es un

53. Lévy-Bruhl cita aquí un pasaje del libro de Karl von den Steinen: *Unter den Naturlvölkern Zentralbräsiliens*, pp. 305-306. (N. del T.)

parentesco que proclaman. Lo que quieren dar a entender es una identidad esencial (Lévy-Bruhl, 1947, p. 68).

Storch, que sometió a un análisis muy minucioso el pensamiento primitivo y arcaico en la esquizofrenia, también descubrió el fenómeno de la participación en el pensamiento de los dementes.

Sin embargo, creemos que el fenómeno mismo de la participación no ha recibido hasta hoy una explicación psicológica suficientemente convincente. Esto ocurre, en nuestra opinión, por dos causas.

Primero, porque al estudiar los vínculos especiales que se establecen entre cosas diferentes, los investigadores a menudo analizaban este fenómeno exclusivamente desde el punto de vista de su contenido, como aspecto independiente, ignorando así tanto las funciones y formas de pensamiento como las operaciones intelectuales mediante las cuales tales vínculos se han establecido y han sido elaborados. Los investigadores frecuentemente han estudiado el producto acabado y no su proceso de surgimiento. De ahí que el producto mismo del pensamiento primitivo haya adquirido a sus ojos un carácter enigmático y confuso.

La segunda dificultad para una correcta explicación psicológica de la participación viene dada por el hecho de que los investigadores no han relacionado suficientemente este fenómeno con todos los otros vínculos y asociaciones que establece el pensamiento primitivo. Estos vínculos son tenidos en cuenta por los investigadores sobre todo por su carácter excepcional, cuando se separan bruscamente del pensamiento lógico familiar a nosotros. La afirmación de los bororó de que son papagayos rojos parece tan absurda desde nuestro habitual punto de vista que llama poderosamente la atención de los investigadores.

Sin embargo, un análisis atento de aquellos vínculos establecidos por el pensamiento primitivo que aparentemente se separan menos de nuestra lógica nos demuestra que tanto unos como otros están basados esencialmente en el mismo mecanismo del pensamiento en complejos.

Si prestamos atención a que el niño, en cierto estadio de su desarrollo, domina el pensamiento en complejos, que las palabras son para él un medio para designar complejos de objetos concretos, que la forma básica de las generalizaciones y vínculos que establece es la del pseudoconcepto, entonces queda completamente claro que la participación es, lógica y necesariamente, un producto del pensamiento en complejos, es decir, que en este tipo de pensamiento deben aparecer entre las cosas vínculos y relaciones imposibles e impensables desde el punto de vista del pensamiento en conceptos.

En efecto, para nosotros es comprensible que una misma cosa pueda formar parte de distintos complejos según sus diferentes atributos concretos y, por consiguiente, pueda recibir distintos nombres y denominaciones de acuerdo con los complejos a los que pertenezca.

Hemos tenido la ocasión de observar reiteradas veces, en la investigación experimental, una participación de este género, o sea, la inclusión simultánea de algún objeto concreto en dos o más complejos, y la consecuente variada denominación del mismo objeto. La participación, en este caso, no solo no es una excepción sino que, más bien, constituye la regla del pensamiento en complejos, y sería extraordinario que esos vínculos, imposibles desde el punto de vista de nuestra lógica y que designamos con este nombre, no aparecieran a cada paso en el pensamiento primitivo.

De igual modo, la clave para comprender la participación y el pensamiento de los pueblos primitivos hay que encontrarla en que este pensamiento primitivo no se lleva a cabo en conceptos, sino en complejos, que, por consiguiente, la palabra tiene en estas lenguas una aplicación funcional totalmente distinta, se utiliza de otra manera, no es un medio para la formación del concepto ni portadora de él, sino que funciona como un apellido que designa grupos de objetos concretos reunidos en función de cierto parentesco real.

Este pensamiento en complejos, como acertadamente lo llama Werner, debe necesariamente conducir, como en el niño,

al entrelazamiento de aquellos complejos que inevitablemente dan lugar a la participación. En la base de este pensamiento hay un grupo visible de objetos concretos. El estupendo análisis realizado por Werner sobre el pensamiento primitivo nos demuestra que la clave para comprender la participación se encuentra en la peculiar combinación del habla y el pensamiento que caracteriza este estadio del desarrollo histórico del intelecto humano.

Finalmente, como demuestra Storch, también el pensamiento de los esquizofrénicos tiene el carácter del pensamiento en complejos. En el pensamiento de los esquizofrénicos encontramos una gran cantidad de motivos y tendencias particulares, en relación con las cuales Storch señala que «todas tienen un rasgo en común: corresponden a un estadio primitivo del pensamiento. Las atípicas representaciones que surgen en los enfermos mentales están agrupadas en complejos según cualidades comunes». Del pensamiento en conceptos el esquizofrénico retrocede a un estadio más primitivo que, como ha señalado Bleuler, se caracteriza por la abundancia de imágenes y símbolos. «Quizás, el rasgo distintivo del pensamiento primitivo –dice Storch– consiste en que en lugar de conceptos abstractos se emplean solamente imágenes concretas.»

Thurnwald también ve en esto la peculiaridad del pensamiento del hombre primitivo.

> El pensamiento de los hombres primitivos –afirma– se vale de impresiones generales e indivisibles de los fenómenos. Ellos piensan solo con imágenes concretas, tal como les vienen dadas por la realidad.

Estas formaciones visuales y colectivas, que sustituyen a los conceptos y pasan a primer plano en el pensamiento de los esquizofrénicos, son análogas a los conceptos e imágenes que reemplazan, en los estadios primitivos, a nuestras estructuras categoriales lógicas (Storch).

Vemos, de esta manera, que la participación en el pensamiento de los enfermos mentales, del hombre primitivo y

del niño es, salvando las diferencias que hay entre estos tres tipos de pensamiento, un síntoma formal común del estadio primitivo en el desarrollo del pensamiento, más exactamente, el síntoma del pensamiento en complejos. El fundamento de la participación es el mecanismo del pensamiento en complejos y el empleo funcional de la palabra como apellido o como nombre.

Por eso la interpretación que Lévy-Bruhl da a la participación no nos parece correcta, porque al analizar la afirmación de los bororó respecto a que son en esencia papagayos rojos, opera todo el tiempo con los conceptos de nuestra lógica, lo que lo lleva a suponer que semejante afirmación hace referencia, en el pensamiento primitivo, a una identidad o igualdad de seres. Es imposible, en nuestra opinión, cometer un error más grave al interpretar este fenómeno. Si los bororó pensaran efectivamente con conceptos lógicos, su afirmación no podría entenderse de otro modo que en ese sentido. Pero dado que para los bororó las palabras no son portadoras de conceptos, sino solo denominaciones convencionales de objetos concretos, para ellos tal afirmación tiene un sentido completamente distinto. La palabra «arara», que designa papagayos rojos y que ellos se adjudican también a sí mismos, es el nombre común de un determinado complejo, al que pertenecen esas aves y las personas. Así como decir de dos personas que llevan el mismo apellido y que hay un parentesco entre ellas no significa afirmar su identidad, la afirmación de los bororó no hace referencia a la identificación entre papagayos y hombres.

XIV

Si nos dirigimos a la historia del desarrollo de nuestra lengua veremos que el mecanismo del pensamiento en complejos, con todas las características inherentes a él, constituye la base del desarrollo lingüístico. Gracias a la lingüística moderna sabemos que es necesario distinguir, según la idea de Peterson, entre el

significado de la palabra o expresión y su referente, es decir, el objeto al cual designa tal palabra o expresión.

Puede haber un solo significado pero varios objetos y, a la inversa, varios significados y un solo objeto. Tanto si decimos «el vencedor de Jena» como si decimos «el vencido en Waterloo» estamos señalando, en ambos casos, a una misma persona (Napoleón). Sin embargo, el significado de ambas expresiones es diferente. Hay palabras (nombres propios) cuya única función consiste en designar un objeto. Por lo tanto, la moderna lingüística distingue entre el significado de una palabra y su referente.

Aplicando esto al problema que nos interesa del pensamiento infantil en complejos, podríamos decir que las palabras del niño coinciden con las del adulto en su referente, es decir, designan los mismos objetos, hacen referencia al mismo conjunto de fenómenos, pero no coinciden en su significado.

Esa coincidencia en el referente y esa divergencia en el significado de la palabra, que hemos revelado como la característica fundamental del pensamiento infantil en complejos, no es una excepción, sino la regla en el desarrollo del lenguaje. Al evaluar el principal resultado de nuestras investigaciones, dijimos que el niño piensa como significado de la palabra lo mismo que el adulto, es decir, en los mismos objetos, gracias a lo cual es posible la comprensión entre ellos, pero piensa los mismos contenidos de manera distinta, de otro modo, con ayuda de otras operaciones intelectuales.

Podemos aplicar esta misma fórmula a la historia del desarrollo y a la psicología del lenguaje en general. Aquí encontramos a cada paso confirmación empírica y pruebas que nos demuestran la certeza de esta tesis. Para que las palabras coincidan en su referente es necesario que designen el mismo objeto. Pero pueden designar el mismo objeto de manera diferente.

El típico ejemplo de esta coincidencia en el referente, pero no en las operaciones mentales que sirven de base al significado de la palabra, es la existencia de sinónimos en cada lengua.

La palabra «luna» y «mes» designan en ruso el mismo objeto, pero lo hacen de un modo distinto, impreso en la historia del desarrollo de cada palabra. «Luna», por su origen, está asociada a la palabra latina que significa «caprichoso», «inconstante», «antojadizo». La persona que designó la Luna con este nombre quiso poner de relieve, evidentemente, el atributo del cambio de forma, su transición de una fase a otra, la diferencia sustancial entre ella y los demás cuerpos celestes.

La palabra «mes» está vinculada al significado «medir». «Mes» significa «medidor». La persona que designó la Luna con este nombre quiso señalar otra propiedad, más precisamente, que con ayuda de las fases lunares es posible calcular el tiempo.

Del mismo modo, es posible decir, respecto a las palabras del niño y del adulto, que son sinónimos en el sentido en que señalan el mismo objeto. Nombran las mismas cosas, coinciden en la función nominativa, pero se apoyan en operaciones mentales diferentes. La manera mediante la cual el niño y el adulto llegan a este nombre, la operación por medio de la cual piensan en el mismo objeto y el significado de la palabra equivalente a esta operación son, en ambos casos, esencialmente distintos.

Así también, los mismos objetos pueden coincidir en diferentes lenguas por su función nominativa, pero en estas el mismo objeto puede ser llamado por atributos completamente distintos. La actual palabra rusa «sastre» procede de una palabra rusa antigua que designa un pedazo de tela o una colcha. En francés y en alemán esa misma persona se designa a partir de otro atributo, «el que corta».

«Por lo tanto, es necesario distinguir, en lo que solemos llamar significado de la palabra, dos aspectos: el significado de la expresión en sentido estricto y su función –en calidad de *nombre*– de referencia a un objeto, su *referente*.» De aquí queda claro que al hablar del significado de la palabra es necesario distinguir entre el significado en sentido estricto y la indicación al objeto encerrada en ella (Shor).

Creemos que la distinción entre el significado de la palabra y su relación con uno u otro objeto, la diferencia entre el significado y la denominación en la palabra, nos brinda la clave para analizar correctamente el desarrollo del pensamiento infantil en sus estadios tempranos. Con todo fundamento, Shor señala que la diferencia entre estos dos aspectos, entre el significado (o contenido de la expresión) y el objeto al que se designa con el significado de la palabra, se manifiesta con claridad en el desarrollo del vocabulario infantil. Las palabras del niño pueden coincidir con las del adulto en su referente, pero no así en su significado.

Si nos dirigimos a la historia del desarrollo de una palabra en cada lengua y a la modificación de su significado, veremos, por muy extraño que parezca a primera vista, que la palabra, en el proceso de su desarrollo, cambia su significado del mismo modo que en el niño. Así como en el ejemplo citado más arriba toda una serie de objetos muy heterogéneos e incompatibles entre sí desde el punto de vista de nuestra lógica recibía por parte del niño el mismo nombre común, «ba-bau», así también en la historia de la palabra encontramos transferencias de significado que indican que en su base se halla el mecanismo del pensamiento en complejos, que las palabras se emplean y aplican de un modo diferente a la manera como lo hace el pensamiento desarrollado, que utiliza conceptos.

Tomemos como ejemplo la historia de la palabra rusa *sutki*.[54] Originalmente significaba «costura», «lugar de unión de dos pedazos de tela», «algo entretejido». Luego comenzó a significar cualquier juntura, un rincón de la cabaña, el lugar de unión de dos paredes. Después, en sentido figurado, comenzó a significar crepúsculo, el lugar de unión del día y la noche, y ya más adelante, comprendiendo el tiempo de crepúsculo a crepúsculo, o el período de tiempo incluido entre el amanecer

---

54. «Veinticuatro horas del día» o «día y noche». Esta palabra designa el período de veinticuatro horas que comprende un día. (N. del T.)

y el crepúsculo, comenzó a significar «día y noche», o sea, *sutki* en el actual sentido de la palabra.

Vemos que objetos y fenómenos tan diversos como una costura, un rincón de la cabaña, el crepúsculo y el día y la noche están unidos en el desarrollo histórico de esta palabra en un complejo, de acuerdo con el mismo principio que sigue el niño cuando agrupa distintos objetos en un complejo.

«Toda persona que por primera vez empieza a ocuparse de problemas etimológicos se sorprende por la falta de contenido de las expresiones que encierra el nombre del objeto», señala Shor. ¿Por qué las palabras rusas «cerdo» y «mujer» significan idénticamente «parturienta», «oso» y «castor» significan también «pardo»?; ¿por qué «medidor» debe designar justamente a la «luna»; «mugidor», al «toro»; «espinoso», al «bosque»? Si observamos la historia de estas palabras, reconoceremos que no se basan necesariamente en la lógica ni aun en vínculos establecidos por conceptos, sino en complejos y vínculos concretos puramente metafóricos, del mismo carácter de los que tuvimos ocasión de estudiar en el pensamiento del niño. Se pone de relieve algún atributo concreto a partir del cual el objeto recibe su nombre.

«Vaca» significa «con cuernos», y de esta raíz provienen palabras análogas en otras lenguas cuyo significado es el mismo, pero sirven para designar a la cabra, al ciervo o a otros animales con cuernos. «Ratón» significa «ladrón», «toro» significa «mugidor», «hija» significa «ordeñadora», «niño» y «doncella» están vinculadas al verbo «ordeñar» y significaban «lactante» y «nodriza».

Si observamos el principio según el cual se agrupan las familias de palabras, veremos que los objetos y fenómenos nuevos son llamados frecuentemente por un atributo que no es esencial desde un punto de vista lógico, y sus nombres no expresan lógicamente la esencia del objeto o fenómeno nombrado. Inicialmente, el nombre nunca es un concepto. Por eso desde la lógica el nombre es, por un lado, insuficiente, ya que resulta demasiado limitado, y por el otro, es demasiado amplio.

Así, «con cuernos» como nombre de la vaca o «ladrón» como nombre del ratón son demasiado limitados en el sentido de que tanto la vaca como el ratón no se reducen a los atributos registrados en el nombre. Al mismo tiempo, son demasiado amplios, porque tales nombres son aplicables además a toda una serie de objetos distintos. Por esa razón, en la historia de la lengua observamos una batalla incesante entre el pensamiento en conceptos y el antiguo pensamiento en complejos. El nombre creado en virtud de un complejo, a partir de un determinado atributo, entra en contradicción con el concepto al que designa, y a consecuencia de esto tiene lugar la batalla entre el concepto y la imagen que sirve de base a la palabra. La imagen se borra, se olvida, se elimina de la conciencia del que habla, y el vínculo entre el sonido y el concepto, entre la palabra y su significado, resulta para nosotros incomprensible.

Por ejemplo, ninguna persona que hable actualmente ruso pronuncia la palabra «ventana» sabiendo que significa «hacia donde miran» o «por donde pasa la luz», y que no solo no hace alusión alguna al marco, etc., sino tampoco al concepto de abertura. Sin embargo, con la palabra «ventana» nosotros hacemos referencia al marco con los vidrios y olvidamos por completo la relación de esta palabra con su significado original.

Del mismo modo, «tinta» originalmente significaba «líquido de escribir», indicando un atributo externo, el color negro[55]. La persona que designó este objeto con la palabra «tinta» lo incluyó en el complejo de las cosas negras de forma puramente asociativa. Esto no nos impide hablar hoy de tintas rojas, verdes y azules, olvidando el absurdo de semejante combinación de palabras.

Con respecto a la transferencia de nombres, veremos que se da por asociación, por contigüidad o semejanza, de modo figurado, es decir, no por los principios del pensamiento lógico, sino por los del pensamiento en complejos. En la formación de

55. En ruso, «tinta» (*chiernila*) y «negro» (*chiorni*) pertenecen a la misma familia de palabras. (N. del T.)

nuevas palabras observamos incluso actualmente toda una serie de procesos sumamente interesantes de inclusión de los objetos más diversos en un complejo. Por ejemplo, cuando hablamos del cuello de la botella, de la pata de la mesa, de la manija de la puerta, del brazo del río, atribuimos precisamente un objeto a un grupo común, como sucede en el complejo.

La esencia de esta transferencia de nombres consiste en que la función que aquí desempeña la palabra no es una función semántica, dadora de sentido. La palabra cumple aquí una función nominativa, indicadora. Señala, nombra a la cosa. Dicho de otro modo, la palabra aquí no es el signo de un determinado significado con el que esté vinculada en un acto del pensamiento, sino el signo perceptible de una cosa asociativamente ligada a otra también percibida sensorialmente. Y en la medida en que el nombre está vinculado con la cosa que designa, su transferencia a menudo tiene lugar según asociaciones muy diversas, imposibles de reconstruir sin un conocimiento preciso del contexto histórico de dicho acto de transferencia.

Esto significa que la transferencia está basada en vínculos totalmente reales y concretos, al igual que los complejos formados en el pensamiento del niño. Aplicando esto al habla infantil, podríamos decir que en la comprensión por parte del niño del habla de los adultos sucede algo parecido a lo que hemos señalado en los ejemplos citados anteriormente. Al pronunciar la misma palabra, el niño y el adulto hacen referencia al mismo objeto o persona, digamos a Napoleón, pero uno piensa en él como el vencedor de Jena, y el otro, como el vencido en Waterloo.

De acuerdo con la expresión de Potebnia, la lengua es un medio para comprenderse a sí mismo. Por eso debemos estudiar la función que la lengua o el habla desempeñan en relación con el propio pensamiento del niño, y aquí tenemos que afirmar que el niño, mediante el habla, se comprende a sí mismo de otro modo que como lo hace el adulto. Esto significa que, al pronunciar una misma palabra, los actos del pensamiento llevados a cabo por el niño a través del habla no

coinciden con las operaciones realizadas en el pensamiento del adulto.

Ya hemos mencionado la opinión de un autor que dice que la palabra primaria no puede en modo alguno ser confundida con un simple signo del concepto. Más bien, es una imagen, un cuadro, una figura mental del concepto, un breve relato sobre él. Más precisamente, es una obra de arte. Por tal razón, tiene el carácter concreto del complejo, y puede designar simultáneamente varios objetos e incluirlos por igual en el mismo complejo.

Es más acertado decir: al nombrar un objeto mediante esta figura-concepto, la persona lo incluye en un determinado complejo, relacionándolo con toda una serie de objetos distintos. Con toda razón Pogodin dice, respecto a la procedencia de la palabra *vesló* (remo) de la palabra *vesti* (llevar), que antiguamente la primera podía designar una barca como medio de transporte, o un caballo que tira, o un carro. Vemos que todos estos objetos se refieren, al parecer, a un mismo complejo, tal como observamos en el pensamiento del niño.

XV

Un ejemplo muy interesante de pensamiento basado puramente en complejos lo constituye el habla de los niños sordomudos, en los que falta el factor principal en la formación de los pseudoconceptos infantiles. Hemos señalado más arriba que el fundamento de la formación de los pseudoconceptos está dado por el hecho de que el niño no forma libremente los complejos, agrupando objetos en grupos acabados, sino que las palabras que halla en el habla de los adultos ya están vinculadas a determinados grupos de objetos. De ahí que el complejo infantil coincida, por su referente, con los conceptos del adulto. El niño y el adulto se entienden entre sí cuando pronuncian la palabra «perro», atribuyen esta palabra al mismo objeto, hacen referencia a idéntico contenido concreto, pero

uno piensa en el complejo concreto de los perros, y el otro en el concepto abstracto de perro.

En el lenguaje de los niños sordomudos esta circunstancia pierde su fuerza, puesto que los niños privados de comunicación verbal con los adultos forman por sí mismos y voluntariamente los complejos designados por la misma palabra. Debido a esto, en los sordomudos pasan a primer plano, con especial claridad y evidencia, las particularidades del pensamiento en complejos.

Así, en el lenguaje de los sordomudos «diente» puede tener tres significados distintos: «blanco», «piedra» y «diente». Estos nombres diferentes están ligados a un complejo que, en el posterior desarrollo, exige además un gesto adicional, indicador o figurativo, para determinar a qué objeto hay que atribuir tal significado. En el lenguaje de los sordomudos ambas funciones de la palabra están, por así decir, físicamente separadas. El sordomudo muestra un diente, y luego, señalando su superficie o representando con la mano el gesto de arrojar, indica a qué objeto debe ser atribuida dicha palabra.

En el pensamiento del adulto también observamos a cada paso un fenómeno muy interesante. Consiste en que, aunque el pensamiento del adulto es capaz de formar conceptos y de operar con ellos, estas operaciones están muy lejos de ocuparlo todo.

Si prestamos atención a las formas más primitivas del pensamiento humano, tal como se ponen de manifiesto en los sueños, podremos ver en estos el antiguo y primitivo mecanismo del pensamiento en complejos, la fusión visual, la condensación y el desplazamiento de imágenes. El estudio de las generalizaciones observadas en los sueños, como señala correctamente Kretschmer, es la clave para una adecuada comprensión del pensamiento primitivo, y elimina el prejuicio de que la generalización existe en el pensamiento solo en su forma más desarrollada, más exactamente, en el concepto.

Las investigaciones de Jaensch han puesto de relieve que en la esfera del pensamiento puramente visual existen generaliza-

ciones o agrupaciones de imágenes especiales, prácticamente análogos concretos de los conceptos o conceptos visuales; a este tipo de generalización Jaensch lo denomina composición con sentido o flujo. En el pensamiento del adulto observamos permanentemente el paso del pensamiento en conceptos al pensamiento concreto, en complejos, a un pensamiento de transición.

Los pseudoconceptos no son patrimonio exclusivo del niño. Nuestro pensamiento cotidiano opera muy frecuentemente con pseudoconceptos.

Desde el punto de vista de la lógica dialéctica, los conceptos presentes en nuestra habla cotidiana no son conceptos en sentido estricto. Más bien, son representaciones generales de las cosas. Sin embargo, no cabe la menor duda de que son una etapa de transición, en el sentido dialéctico de la palabra, de los complejos y pseudoconceptos a los auténticos conceptos.

XVI

El pensamiento infantil en complejos constituye solo la primera raíz en la historia del desarrollo de los conceptos. El desarrollo de los conceptos del niño tiene además una segunda raíz, representada por el tercer gran estadio en la evolución del pensamiento infantil que, al igual que el segundo, se divide en distintas fases o etapas. En este sentido, los pseudoconceptos que hemos analizado más arriba son el estadio intermedio entre el pensamiento en complejos y la otra raíz, o fuente, en el desarrollo de los conceptos infantiles.

Ya hemos señalado que, en nuestra exposición, el curso del desarrollo de los conceptos infantiles se presenta tal como se da en las condiciones del análisis experimental. Estas condiciones artificiales presentan el proceso de desarrollo de los conceptos en su secuencia lógica, y por eso inevitablemente se alejan del curso real de su desarrollo. Por tal razón, la secuencia de las

distintas etapas y fases dentro de cada estadio del desarrollo del pensamiento infantil no coincide en su curso real con la de nuestra investigación.

Nosotros nos atenemos al análisis genético del problema que nos interesa, pero presentamos los distintos momentos evolutivos en su forma más madura, clásica, y por eso nos apartamos inevitablemente del complejo y sinuoso proceso de desarrollo de los conceptos infantiles en la realidad.

Al pasar a la descripción del tercer y último estadio en el desarrollo del pensamiento infantil debemos decir que, de hecho, no es preciso que sus primeras etapas aparezcan cronológicamente después de que el pensamiento en complejos haya alcanzado su máximo punto de desarrollo. Al contrario, y como veíamos, las formas superiores del pensamiento en complejos, los pseudoconceptos, constituyen una forma de transición frecuente en nuestro pensamiento habitual, basado en el habla cotidiana.

Ahora bien, los primeros rudimentos de las formas que ahora vamos a describir aparecen mucho antes que la formación de los pseudoconceptos, pero por su esencia lógica son, como ya hemos dicho, la segunda raíz relativamente independiente en la historia del desarrollo de los conceptos y, como veremos, desempeñan una función genética completamente diferente, es decir, tienen otro papel en el proceso de desarrollo del pensamiento infantil.

El rasgo más característico del pensamiento en complejos es que se basa en el establecimiento de vínculos y conexiones. El pensamiento del niño en este estadio forma complejos a partir de objetos percibidos aisladamente, los reúne en grupos y, con esto, empieza a unificar impresiones sueltas, dando los primeros pasos hacia la generalización de los distintos elementos de la experiencia.

Pero el concepto, en su forma natural y desarrollada, supone no solo la unificación y la generalización de los diversos elementos concretos de la experiencia, sino también la selección, la abstracción, el aislamiento de los distintos elementos

y la capacidad de considerar estos elementos seleccionados y abstraídos al margen de los vínculos concretos y reales en los que se presentan.

En todos estos aspectos, el pensamiento en complejos es ineficaz. Está impregnado de un exceso o superabundancia de vínculos, y se caracteriza por el insuficiente desarrollo de la abstracción. El proceso de selección de atributos en el pensamiento en complejos es sumamente débil. Por su parte, como hemos dicho, el verdadero concepto se apoya tanto en los procesos de análisis como en los de síntesis. La división y la unión son igualmente necesarias para la construcción del concepto. El análisis y la síntesis, según una conocida expresión de Goethe, se presuponen uno al otro como la aspiración y la expiración. Todo esto es aplicable por igual no solo al pensamiento en conjunto, sino también a la construcción de un concepto aislado.

Si quisiéramos observar el curso real del desarrollo del pensamiento infantil no encontraríamos, naturalmente, la línea de desarrollo de la función de formación de los complejos y, separada, la línea de desarrollo de la función de desintegración del conjunto en elementos sueltos.

En efecto, una y otra se encuentran unidas, fundidas, y solo a los fines del análisis científico presentamos a ambas por separado, intentando observar con toda la claridad posible cada una de ellas. Sin embargo, la separación de estas líneas no es meramente un procedimiento convencional de nuestro análisis, que podríamos sustituir a voluntad por cualquier otro método. Al contrario, esta separación radica en el mismo carácter de las cosas, ya que la naturaleza psicológica de una y otra función es esencialmente distinta.

Por lo tanto, vemos que la función genética del tercer estadio en la evolución del pensamiento infantil es el desarrollo de la división, el análisis y la abstracción. En este sentido, la primera etapa del tercer estadio está muy próxima al pseudoconcepto. La unión de distintos objetos concretos se produce sobre la base del máximo parentesco entre sus elementos. Dado que este

parecido nunca es absoluto, tenemos entonces una situación muy interesante desde el punto de vista psicológico, y es que el niño, evidentemente, presta atención a ciertos atributos de un objeto en detrimento de otros.

Los atributos que en general presentan la máxima semejanza con el modelo pasan a ser el centro de atención y de algún modo son seleccionados, abstraídos de los restantes atributos, que quedan en la periferia de la atención. Aquí por primera vez tiene lugar, con toda claridad, un proceso de abstracción que, sin embargo, tiene a menudo un carácter mal diferenciado, puesto que se abstrae un grupo completo de atributos insuficientemente definidos sobre la base de una vaga impresión de simple comunidad entre los objetos y no en función de una precisa selección de atributos individuales.

Sin embargo, se ha abierto una brecha en la percepción general del niño. Los atributos se han divido en dos partes desiguales, han surgido dos procesos, que en la escuela de Külpe recibieron el nombre de abstracción positiva y negativa. Un objeto concreto no ingresa a un complejo con todos sus atributos, en toda su integridad real, sino que es incluido en una generalización y, dejando en el umbral del complejo al que se incorpora una parte de sus atributos, se empobrece; por su parte, los signos que han servido como base para la inclusión del objeto en el complejo adquieren especial relieve en el pensamiento del niño. Esta generalización creada por el niño sobre la base de un máximo parentesco es un proceso a la vez más pobre y más rico que el pseudoconcepto.

Es más rico que el pseudoconcepto porque está construido a partir de la selección de lo importante y esencial del conjunto de atributos percibidos. Es más pobre que él porque los vínculos que sostienen esta construcción son extraordinariamente pobres, limitándose solo a una vaga impresión de comunidad o máxima similitud entre los objetos.

XVII

El segundo estadio en el proceso de desarrollo de los conceptos podría llamarse estadio de los conceptos potenciales. En las condiciones experimentales, el niño que se encuentra en este estadio de desarrollo a menudo selecciona un conjunto de objetos unidos por un atributo común.

Otra vez tenemos ante nosotros un cuadro que a primera vista recuerda el pseudoconcepto y que, en apariencia, puede ser confundido, al igual que este, con un concepto acabado en el sentido propio de la palabra. Podría obtenerse un producto similar como resultado del pensamiento del adulto, que opera con conceptos.

Esta falsa apariencia, este parecido externo con el auténtico concepto asemeja el concepto potencial al pseudoconcepto. Pero su naturaleza es sustancialmente diferente.

La diferencia entre el auténtico concepto y el potencial fue introducida en psicología por Groos, quien ha hecho de dicha diferencia el punto de partida de su análisis de los conceptos.

> El concepto *potencial* –dice Groos– no puede ser otra cosa que la acción de la costumbre. En este caso, en su forma más elemental, consiste en que esperamos o, mejor dicho, comprobamos que causas similares provocan *impresiones generales similares*. Si el «concepto potencial» es efectivamente tal como lo acabamos de describir, como *establecido* por la costumbre, entonces aparece en el niño muy temprano [...]. Pienso que es una condición indispensable para la aparición de los juicios intelectuales, pero en sí misma *no tiene nada de intelectual* (Groos, 1916, p. 196).

Por consiguiente, este concepto potencial es una formación preintelectual que aparece muy pronto en la historia del desarrollo del pensamiento.

En este sentido, la mayoría de los psicólogos contemporáneos está de acuerdo en que el concepto potencial, en la forma

en que acabamos de describirlo, es también una propiedad del pensamiento del animal. En este sentido, nos parece que tiene toda la razón Kroh, quien se opuso a la afirmación universalmente admitida de que la abstracción aparece por primera vez en la adolescencia. «La abstracción discriminante –dice él– puede ser corroborada ya en los animales.»

Y de hecho, experimentos especiales sobre la abstracción de la forma y el color en las gallinas han demostrado, que si bien no hay conceptos potenciales en el sentido propio de la palabra, algo sumamente próximo a ellos, consistente en la distinción o selección de atributos diferentes, tiene lugar en las etapas tempranas del desarrollo del comportamiento en el mundo animal.

Desde este punto de vista, tiene razón Groos, quien, presuponiendo que el concepto potencial es una orientación hacia una reacción habitual, se niega a ver en él un signo del desarrollo del pensamiento infantil y lo incluye, desde una perspectiva genética, dentro de los procesos preintelectuales. «Nuestro conceptos potenciales primarios –dice– son preintelectuales. Su acción puede ser explicada sin necesidad de recurrir a procesos lógicos.» En este caso, «la relación entre la palabra y aquello que denominamos su significado puede ser a veces una simple asociación que no implica el verdadero significado de la palabra» (Groos, 1916, p. 201 y ss.).

Si prestamos atención a las primeras palabras del niño, veremos que por su significado están próximas a los conceptos potenciales. Estos conceptos son potenciales, primero, por su atribución práctica a un determinado conjunto de objetos, y, segundo, por estar basados en el proceso de abstracción discriminante. Son conceptos en potencia, pero aún no han actualizado esta potencialidad. No son conceptos, pero pueden llegar a serlo.

En este sentido, Bühler plantea una analogía muy justa entre el modo en que el niño utiliza una palabra habitual ante la presencia de un nuevo objeto y el modo en que un mono

reconoce el parecido entre un palo y diversos objetos que en otro momento no se lo recordarían, cuando se encuentra en circunstancias que exigen su uso. Los experimentos de Köhler sobre el uso de instrumentos por los chimpancés han demostrado que una vez que utilizan un palo como instrumento para lograr un objetivo, extienden luego este significado de instrumento a todos los demás objetos que tengan algo en común con el palo y que puedan desempeñar su función.

El parecido externo con nuestros conceptos es sorprendente. Y este fenómeno merece efectivamente el nombre de concepto potencial. Köhler formula los resultados de sus observaciones sobre los chimpancés en este mismo sentido.

> Si se dice –afirma él– que un palo que cae ante la mirada del animal recibe un determinado significado funcional para ciertas situaciones, y que este significado se extiende luego a otros objetos, cualesquiera que sean, pero que objetivamente tienen con el palo ciertos rasgos comunes en su forma y consistencia, entonces llegamos directamente a una singular conclusión, que coincide con las observaciones del comportamiento en los animales.

Los experimentos de Köhler han demostrado que el mono comienza a utilizar como palo las alas de un sombrero de paja, unos zapatos, un alambre, una pajita, una toalla, o sea, objetos muy diversos, pero con forma alargada y que pueden servir, aparentemente, como sustitutos del palo. Vemos, de esta manera, que en cierto sentido aquí también aparece una generalización de toda una serie de objetos concretos.

La diferencia con el concepto potencial de Groos solo radica en que allí se trata de impresiones similares y aquí de un significado funcional similar. Allí el concepto potencial se elabora en el campo del pensamiento visual, y aquí en el campo del pensamiento práctico, activo. Este género de conceptos activos o dinámicos, según Werner, o de significados funcionales, según Köhler, existen en el pensamiento infantil por

bastante tiempo, incluso hasta el comienzo de la edad escolar. Como es sabido, la definición infantil de los conceptos tiene un carácter funcional semejante. Para el niño, definir un objeto o un concepto significa decir qué hace este objeto o, aún más frecuentemente, qué es posible hacer con él.

Cuando se trata de la definición de conceptos abstractos, pasa a primer plano la situación concreta, habitualmente práctica, que equivale para el niño al significado de la palabra. Messer, en una investigación sobre el pensamiento y el habla, menciona una definición de un concepto abstracto muy característica en este sentido, formulada por un niño que ha finalizado su primer año de instrucción en la escuela: «Inteligencia –dice el niño– es cuando tengo calor pero no bebo agua». Este tipo de significado concreto y funcional constituye la única base psicológica del concepto potencial.

Podemos recordar que ya en el pensamiento en complejos este tipo de conceptos potenciales representa un papel muy importante, presentándose a menudo en la construcción de los complejos. Así, por ejemplo, en el complejo asociativo y en muchos otros tipos de complejo, como veíamos, la construcción del complejo presupone la selección de un determinado atributo común a los distintos elementos.

Por cierto, es característico del pensamiento en complejos puro que este atributo sea en gran medida inestable, que ceda su lugar a otro atributo y que no sea en modo alguno privilegiado respecto a los restantes. Esto no es característico, en cambio, del concepto potencial. Aquí, el atributo que sirve de referencia para incluir un objeto en cierto grupo general es privilegiado, abstraído del grupo concreto de atributos con el que está ligado en la realidad.

Recordemos que en la historia del desarrollo de las palabras tales conceptos potenciales desempeñan un papel sumamente importante. Hemos citado más arriba muchos ejemplos acerca de cómo cada nueva palabra surge sobre la base de destacar algún atributo que llama la atención y que sirve de fundamento para generalizar una serie de objetos denominados o

designados con la misma palabra. Estos conceptos potenciales con frecuencia permanecen en tal estadio de desarrollo, sin llegar a convertirse en verdaderos conceptos. De todos modos, desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de los conceptos infantiles, puesto que aquí, por primera vez, el niño quebranta, mediante la abstracción de atributos aislados, la situación real y los vínculos concretos entre los atributos, y, con esto, crea la premisa necesaria para unir nuevamente estos atributos sobre una nueva base. Solo el dominio del proceso de abstracción, junto con el desarrollo del pensamiento en complejos, es capaz de conducir al niño hacia la formación de auténticos conceptos. La formación de verdaderos conceptos constituye el cuarto y último estadio en el desarrollo del pensamiento infantil.

El concepto surge cuando una serie de atributos ya abstraídos se sintetizan nuevamente y cuando la síntesis abstracta obtenida de este modo se convierte en la forma fundamental de pensamiento mediante la cual el niño comprende e interpreta la realidad que lo rodea. Como ya hemos dicho, en este proceso de formación de los verdaderos conceptos el rol decisivo le pertenece a la palabra. Precisamente por medio de la palabra el niño dirige voluntariamente su atención a determinados atributos, por medio de la palabra los sintetiza, por medio de la palabra simboliza el concepto abstracto y opera con él como el signo más elevado de todos los que ha creado el pensamiento humano.

Ciertamente, también en el pensamiento en complejos el rol de la palabra ya es distintivo. El pensamiento en complejos, en el sentido en que lo hemos descrito, es imposible sin la palabra, que cumple el rol de un apellido cuya función es unir un conjunto de objetos que resultan similares por la impresión recibida de ellos. En este sentido, nosotros distinguimos, en oposición a toda una serie de autores, entre el pensamiento en complejos, que es un determinado estadio en el desarrollo del pensamiento verbal, y el pensamiento visual no verbal, que caracteriza las representaciones de los animales y al que

otros autores, por ejemplo Werner, también denominan pensamiento en complejos, por su tendencia inherente a fusionar impresiones aisladas.

En este sentido, estos autores se inclinan a homologar los procesos de condensación y desplazamiento tal como aparecen en los sueños y el pensamiento en complejos de los pueblos primitivos,[56] que es una de las formas superiores del pensamiento verbal, producto de una prolongada evolución histórica del intelecto humano y antecesor necesario del pensamiento en conceptos. Algunas voces autorizadas, como la de Volkelt, van aún más lejos y se inclinan a identificar el pensamiento en complejos emocional de las arañas con el pensamiento primitivo verbal del niño.

Desde nuestro punto de vista, entre uno y otro existe una diferencia sustancial, que distingue entre un producto de la evolución biológica, una forma natural del pensamiento, y la forma del intelecto humano surgida históricamente. Sin embargo, reconocer que la palabra desempeña un papel decisivo en el pensamiento en complejos de ninguna manera nos obliga a identificar este rol de la palabra en el pensamiento en complejos y en el pensamiento en conceptos.

Al contrario, la diferencia misma entre el complejo y el concepto la encontramos, en primer lugar, en que cada una de estas formas de generalización es resultado de los distintos usos funcionales de la palabra. La palabra es un signo. Este signo puede utilizarse de diferentes modos, es posible emplearlo de distintas maneras. Puede servir como medio para diversas

---

56. «Esta forma primitiva de pensamiento –dice Kretschmer– también es llamada pensamiento en complejos (Preis), en tanto los complejos de imágenes, que con frecuencia se convierten uno en otro y se funden en conglomerados, ocupan todavía aquí el lugar de los conceptos abstractos claramente diferenciados» (Kretschmer, 1927, p. 83). Todos los autores están de acuerdo en considerar este tipo de pensamiento como un estadio figurativo previo en el proceso de formación de los conceptos. [Lev Vigotski]

operaciones intelectuales, y precisamente son las distintas operaciones intelectuales realizadas con ayuda de la palabra las que conducen a la diferencia fundamental entre el complejo y el concepto.

XVIII

La principal conclusión genética de toda nuestra investigación, en lo que se refiere a los aspectos que ahora nos interesan, es la tesis fundamental que afirma que el niño llega al pensamiento en conceptos solo en la adolescencia, al finalizar el tercer estadio de desarrollo de su intelecto.

En los experimentos que tienen como objetivo investigar el pensamiento del adolescente hemos tenido la ocasión de observar cómo junto con su crecimiento intelectual pasan cada vez más a segundo plano las formas primitivas del pensamiento sincrético y en complejos, cómo cada vez menos frecuentemente aparecen en su pensamiento los conceptos potenciales y cómo comienza a utilizar, rara vez en un principio pero luego con mayor frecuencia, auténticos conceptos en el proceso de pensamiento.

No obstante, no debe imaginarse este proceso de cambio de las distintas formas de pensamiento y fases de su desarrollo como un proceso puramente mecánico, donde cada nueva fase comienza una vez que la anterior ya ha concluido. El cuadro de desarrollo resulta mucho más complejo. Las diferentes formas genéticas coexisten, así como en la corteza terrestre coexisten los estratos de las más diversas épocas geológicas. Esta situación no es una excepción sino, más bien, la regla del desarrollo del comportamiento en conjunto. Sabemos que el comportamiento humano no se encuentra permanentemente en el nivel superior o más elevado de su desarrollo. Las formas de comportamiento más nuevas y recientes, que han surgido no hace mucho en la historia de la humanidad, conviven con las más antiguas,

y, como ha demostrado brillantemente Blonski, los distintos hábitos que seguimos a lo largo del día repiten en esencia la historia milenaria del desarrollo del comportamiento.[57]

Lo mismo sucede en relación con el desarrollo del pensamiento infantil. El niño que domina la forma superior de pensamiento, los conceptos, tampoco abandona las formas más elementales. Estas siguen siendo aún por largo tiempo la forma dominante e imperante de pensamiento en toda una serie de ámbitos de su experiencia. Incluso el adulto, como hemos señalado con anterioridad, está muy lejos de pensar siempre en conceptos. A menudo su pensamiento se desarrolla en el nivel de los complejos, e incluso a veces desciende hasta las formas más elementales y primitivas.

Todavía más, los mismos conceptos del adolescente y del adulto, cuando se aplican solo en el ámbito de la experiencia meramente cotidiana, no se elevan con frecuencia más allá del nivel de los pseudoconceptos y, aunque poseen todos los atributos del concepto desde el punto de vista lógico-formal, no lo son desde el lógico-dialéctico, siendo no más que representaciones generales, es decir, complejos.

La adolescencia, por consiguiente, no es la edad de culminación, sino de crisis y maduración del pensamiento. Respecto a la forma más alta de pensamiento accesible a la inteligencia humana, esta edad también es de transición en todos los demás aspectos. El carácter transitorio del pensamiento del adolescente resulta especialmente evidente cuando tomamos sus conceptos no en forma acabada, sino en acción, y los sometemos a una prueba funcional, puesto que en la acción, en el proceso de aplicación, estas formaciones ponen de manifiesto su verdadera naturaleza psicológica. Al estudiar el concepto en acción descubrimos, a la vez, ciertas regularidades psicoló-

57. La segunda parte de esta frase, en la que se menciona a Pavel Blonski, fue suprimida en las ediciones soviéticas de 1956 y 1982. (N. del T.)

gicas muy importantes, que sirven de base a esta nueva forma de pensamiento y arrojan luz sobre el carácter de la actividad intelectual del adolescente en general y, como veremos más adelante, sobre el desarrollo de su personalidad y de su concepción del mundo.

Lo primero que merece ser señalado es que el experimento pone de manifiesto una profunda divergencia entre la formación del concepto y su definición verbal. Esta divergencia se mantiene no solo en el adolescente, sino también en el pensamiento del adulto, incluso a veces en el pensamiento más desarrollado. La existencia del concepto y la conciencia de él no coinciden ni en el momento de su aparición ni en su funcionamiento. Una puede aparecer antes y funcionar independientemente de la otra. El análisis de la realidad mediante conceptos surge mucho antes que el análisis de los conceptos mismos.

Los experimentos llevados a cabo con adolescentes muestran con toda evidencia que muy a menudo el rasgo característico de esta edad, el que confirma el carácter transitorio de su pensamiento, es la divergencia entre la palabra y el acto en la formación de los conceptos. El adolescente forma el concepto, lo aplica correctamente a una situación concreta, pero, tan pronto como tenga que dar una definición verbal de tal concepto, su pensamiento tropieza con grandes dificultades y la definición del concepto resulta mucho más limitada que su uso práctico. En este hecho vemos la cabal confirmación de que los conceptos no surgen como resultado de una simple elaboración lógica de ciertos elementos de la experiencia, que el niño no deduce sus conceptos, sino que estos surgen por una vía completamente diferente y solo después son comprendidos y utilizados lógicamente.

Aquí se pone de manifiesto otro aspecto característico del uso de los conceptos en la adolescencia: el adolescente utiliza el concepto en una situación concreta. Cuando este concepto sigue todavía vinculado a la situación concreta visualmente perceptible, dirige el pensamiento del adolescente con mayor

facilidad y precisión. Presenta muchas más dificultades el proceso de transferencia de los conceptos, es decir, la aplicación de la experiencia a cosas totalmente distintas y heterogéneas, cuando los atributos seleccionados y sintetizados en el concepto se encuentran en un medio concreto de atributos completamente diferente o cuando los mismos atributos se presentan en distintas proporciones. Al cambiar la situación visual o concreta, la aplicación de un concepto elaborado en otra situación se torna dificultosa. Sin embargo, esta transferencia, por regla, resulta exitosa en el adolescente ya en el primer estadio de maduración del pensamiento.

Muchas más dificultades presenta también el proceso de definición del concepto cuando este es separado de la situación concreta en que ha sido elaborado, cuando no se apoya en impresiones concretas y comienza a desenvolverse en un plano netamente abstracto. Aquí, la definición verbal del concepto, la capacidad de tomar precisa conciencia de él y de definirlo, suscita grandes dificultades, y en el experimento muy a menudo hay que observar cómo el niño, o el adolescente, que de hecho ha resuelto correctamente la tarea de formar un concepto, cuando tiene que definirlo desciende a una etapa más primitiva, comenzando a enumerar los objetos concretos comprendidos por este en tal situación.

Por lo tanto, el adolescente emplea la palabra como un concepto, pero la define como un complejo. Esto es típico del pensamiento en la adolescencia, la oscilación entre el pensamiento en complejos y el pensamiento en conceptos.

Pero la mayor dificultad, que el adolescente habitualmente supera sólo hacia el final de la adolescencia, la representa la posterior transferencia del sentido o significado del concepto elaborado a nuevas situaciones concretas pensadas también por él en un plano abstracto.

El camino de lo abstracto a lo concreto no es aquí menos difícil de lo que fue en su momento el de lo concreto a lo abstracto.

El experimento no deja lugar a dudas respecto a que la descripción habitual de la formación de los conceptos realizada por la psicología tradicional, que reproducía la descripción lógico-formal de este proceso, no guarda ninguna correspondencia con la realidad. En la psicología tradicional, el proceso de formación de los conceptos se representaba del siguiente modo. En la base del concepto hay una serie de ideas concretas. Tomemos, dice un psicólogo, el concepto de árbol. Surge de una serie de ideas similares de árbol. «El concepto surge sobre la base de representaciones de objetos singulares parecidos.»[58] Luego se ofrece un esquema que explica el proceso de formación del concepto y que presenta el siguiente aspecto. Supongamos que he observado tres árboles distintos. Las ideas de estos tres árboles pueden descomponerse en los elementos que las componen, cada uno de los cuales designa la forma, el color o la altura de los distintos árboles. Los restantes elementos que integran estas ideas resultan similares.

Entre los elementos similares de las ideas deberá tener lugar una asimilación, cuyo resultado será una idea general del atributo dado. Después, gracias a la síntesis de estas ideas, se obtiene la idea general, o concepto, del árbol.

Desde este punto de vista, la formación de los conceptos se produce de modo similar a la manera en que se obtiene el retrato de familia en la fotografía colectiva de Galton, a partir de las distintas caras de sus integrantes. Como es sabido, el fundamento de esta fotografía consiste en grabar en una placa las imágenes de los distintos miembros de una familia. Estas imágenes se superponen una a otra, de modo tal que los rasgos similares y frecuentemente repetidos, comunes a muchos miembros de la familia, adquieren relieve, mientras que los rasgos accidentales, individuales, al superponerse, se anulan entre sí y se esfuman. Por consiguiente, se destacan los rasgos similares, y el conjunto de estos atributos generales de una

58. Esta frase fue omitida en la edición soviética de 1982. (N. del T.)

serie de objetos y rasgos semejantes es, desde el punto de vista tradicional, un concepto en el sentido propio de la palabra.

No es posible imaginarse nada más falso respecto al proceso real del desarrollo de los conceptos que esta descripción lógica, realizada mediante el esquema citado anteriormente.

En realidad, como los psicólogos han señalado hace tiempo, y como muestran con toda evidencia nuestros experimentos, la formación de los conceptos del adolescente nunca sigue el recorrido lógico trazado por el esquema tradicional. Las investigaciones de Vogel han demostrado que el niño,

> por lo visto, no ingresa al dominio de los conceptos abstractos partiendo de formas especiales y elevándose cada vez más. Al contrario, al comienzo utiliza los conceptos más generales. A la series que ocupan el lugar intermedio llega no por la vía de la abstracción, o de abajo hacia arriba, sino por la vía de la definición, pasando de lo superior a lo inferior. El desarrollo de las ideas en el niño va de lo indiferenciado a lo diferenciado, y no al revés. El pensamiento se desarrolla yendo del género a la especie y a la variedad, y no al revés.

El pensamiento, según una expresión metafórica de Vogel, casi siempre se mueve, en la pirámide de los conceptos, hacia arriba y hacia abajo, y rara vez en dirección horizontal. Esta tesis significó en su tiempo una verdadera revolución en el estudio psicológico tradicional sobre la formación de los conceptos. En lugar de la idea anterior, según la cual el concepto surgía mediante la simple selección de atributos similares tomados de una serie de objetos concretos, el proceso de formación de los conceptos comenzó a entenderse como un complejo proceso de movimiento del pensamiento en la pirámide de los conceptos: el pensamiento permanentemente pasa de lo general a lo particular y de lo particular a lo general.

Recientemente, Bühler ha propuesto una teoría sobre el origen de los conceptos en la cual se inclina, al igual que Vogel, a negar la idea tradicional sobre el desarrollo de los

conceptos mediante la selección de atributos similares. Bühler distingue dos raíces genéticas en la formación de los conceptos. La primera es la unión de las representaciones del niño en grupos definidos, la fusión de estos grupos entre sí en vínculos asociativos complejos, establecidos entre los distintos grupos de representaciones y entre los distintos elementos incluidos en cada grupo.

La segunda raíz genética de los conceptos, en opinión de Bühler, es la función del juicio. Como resultado del pensamiento, como resultado del juicio ya formado, el niño llega a la creación de conceptos, y Bühler ve una prueba contundente de esto en que las palabras con que el niño designa los conceptos muy rara vez reproducen juicios acabados relativos a tales conceptos, tal como a menudo observamos en el experimento asociativo con niños.

Evidentemente, el juicio es algo muy simple, y el lugar lógico natural del concepto, como dice Bühler, es el juicio. La idea y el juicio interactúan en el proceso de formación de los conceptos.

De esta manera, el proceso de formación de los conceptos se desarrolla desde dos lados –desde lo general y desde lo particular– casi simultáneamente.

Una confirmación muy importante de esto es el hecho de que la primera palabra que utiliza el niño es, efectivamente, una denominación general, y solo relativamente después aparecen en él denominaciones particulares y concretas. El niño, naturalmente, asimila antes la palabra «flor» que los nombres de las distintas flores, e incluso, si por las condiciones de su desarrollo verbal, llega a dominar antes algún nombre particular y a conocer la palabra «rosa» antes que la palabra «flor», por ejemplo, utiliza esta palabra y la aplica no solo a las rosas, sino a cualquier flor, es decir, utiliza esta denominación particular como general.

En este sentido, Bühler está completamente en lo cierto al afirmar que el proceso de formación de los conceptos consiste

no en un ascenso en la pirámide de los conceptos de abajo hacia arriba, sino que avanza desde dos lados, como el proceso de excavación de un túnel. Por cierto, esto está ligado a una cuestión sumamente importante y complicada para la psicología: al reconocer que el niño conoce los nombres más abstractos y generales antes que los concretos, muchos psicólogos han llegado a revisar la concepción tradicional de acuerdo con la cual el pensamiento abstracto se desarrolla relativamente tarde, más exactamente, en el período de madurez sexual.

Estos psicólogos, partiendo de una correcta observación sobre la sucesión en el desarrollo de las denominaciones generales y concretas en el niño, sacan la errónea conclusión de que simultáneamente a la aparición de los nombres generales en el habla del niño, es decir, muy temprano, surgen también los conceptos abstractos.

Tal es, por ejemplo, la teoría de Bühler. Veíamos que esta teoría conduce a la falsa idea de que en la adolescencia el pensamiento no sufre modificaciones particulares y no lleva a cabo ningún logro significativo. De acuerdo con esta teoría, en el pensamiento del adolescente no aparece nada sustancialmente nuevo en comparación con lo que ya encontramos en la actividad intelectual de un niño de tres años.

Tendremos la oportunidad, en el siguiente capítulo, de detenernos más detalladamente en esta cuestión. Ahora solo indicaremos que el uso de palabras generales aún no presupone en modo alguno el dominio tan prematuro del pensamiento abstracto, puesto que, como hemos mostrado a lo largo del presente capítulo, el niño utiliza las mismas palabras que el adulto para referirse al mismo conjunto de objetos, pero, no obstante, piensa estos objetos de un modo totalmente diferente, de una manera distinta a la del adulto.

Por eso el uso prematuro de palabras que en el habla del adulto equivalen a las formas más abstractas del pensamiento no significa en absoluto lo mismo en el pensamiento del niño.

Recordemos que las palabras del habla infantil coinciden con las de los adultos en el referente pero no en el significado, y por eso no tenemos ningún fundamento para atribuir al niño que emplea palabras abstractas un pensamiento también abstracto. Como intentaremos demostrar en el siguiente capítulo, el niño que utiliza palabras abstractas piensa el objeto correspondiente en términos muy concretos. Pero en todo caso no cabe la menor duda: la antigua idea sobre la formación de los conceptos, análoga a la obtención de la fotografía colectiva, no corresponde en absoluto ni a las observaciones psicológicas reales ni a los resultados del análisis experimental.

Tampoco deja lugar a dudas la segunda conclusión de Bühler, confirmada por los datos experimentales. Los conceptos tienen de hecho su lugar natural en los juicios y conclusiones, al funcionar como partes integrantes de estas últimas. El niño que a la palabra «casa» responde «grande» o a la palabra «árbol» responde «donde cuelgan manzanas», demuestra efectivamente que el concepto siempre existe únicamente dentro de la estructura general del juicio, como parte inseparable de él.

Así como la palabra existe solo dentro de una frase completa, y así como la frase aparece en el desarrollo del niño psicológicamente antes que las diferentes palabras aisladas, así también el juicio surge en el pensamiento del niño antes que los conceptos aislados y separados de él. Por esta razón el concepto, como dice Bühler, no puede ser un mero producto de la asociación. La asociación de vínculos entre distintos elementos es condición necesaria pero no suficiente para la formación de los conceptos. Esta doble raíz de los conceptos en los procesos de las ideas y en los procesos de los juicios es, en opinión de Bühler, la clave genética para una correcta comprensión de los procesos de formación del concepto.

En efecto, en nuestros experimentos hemos observado los dos aspectos señalados por Bühler. Sin embargo, la conclusión a la que llega respecto a la doble raíz de los conceptos nos parece incorrecta. Incluso ya Lindner reparó en que el niño adquiere

relativamente pronto los conceptos más generales. En este sentido, no cabe duda de que el niño aprende muy temprano a emplear correctamente los nombres más generales. También es cierto que el desarrollo de sus conceptos no se produce como un correcto ascenso por la pirámide. En los experimentos hemos observado repetidas veces cómo el niño, ante un modelo dado, escoge toda una serie de figuras de igual denominación que este, con lo cual extiende a ellas el significado supuesto de la palabra, utilizándola como nombre general, pero de ningún modo como nombre concreto o diferenciado.

Hemos visto también que el concepto surge como resultado del pensamiento y que encuentra su lugar orgánico dentro del juicio. En este sentido, el experimento ha confirmado la tesis teórica según la cual los conceptos no surgen mecánicamente, como la fotografía colectiva de objetos concretos; en este caso, el cerebro no funciona como un aparato fotográfico que obtiene fotografías colectivas, ni el pensamiento consiste en una mera combinación de estas; al contrario, los procesos del pensamiento visual y práctico surgen mucho tiempo antes que el de la formación de los conceptos, y los propios conceptos son producto del largo y complejo proceso de desarrollo del pensamiento infantil.

Como ya hemos dicho, el concepto aparece en el transcurso de una operación intelectual; no es el juego de asociaciones lo que conduce a la construcción del concepto: en su formación participan todas las funciones intelectuales elementales combinadas de un modo particular, y el momento central de esta operación es el uso funcional de la palabra como medio para dirigir voluntariamente la atención, la abstracción, la selección de atributos aislados y su síntesis y simbolización a través del signo.

Durante el experimento hemos observado reiteradamente que la función primaria de la palabra, que podríamos llamar indicativa, en tanto la palabra indica un determinado atributo, es géneticamente más temprana que la significativa, que sustituye una serie de impresiones concretas y las designa. Dado

que, en las condiciones de nuestro experimento, el significado de una palabra en un principio sin sentido se atribuía a una situación concreta, tuvimos la oportunidad de observar cómo el significado de la palabra aparece por primera vez cuando está ante la vista. Esta asignación de la palabra a determinados atributos puede ser estudiada en la realidad, observando cómo lo percibido, al ser seleccionado y sintetizado, se convierte en el sentido, en el significado de la palabra, se convierte en concepto, y luego cómo estos conceptos se amplían y transfieren a otras situaciones concretas y se adquiere conciencia de ellos.

La formación de los conceptos siempre aparece durante el proceso de resolución de alguna tarea planteada al adolescente. Solo como resultado de su resolución surge el concepto. Por consiguiente, y de acuerdo con los datos de nuestro análisis experimental, Bühler no presenta del modo más exacto la cuestión de la doble raíz en la formación de los conceptos.

En efecto, los conceptos tienen dos cauces fundamentales por los que se desarrollan. Hemos intentado mostrar cómo la función de complejo o de asociación de una serie de objetos aislados con ayuda de un apellido común para todo el conjunto de objetos constituye la forma fundamental del pensamiento en complejos del niño, y cómo paralelamente a esto los conceptos potenciales, basados en la selección de algunos atributos comunes, forman el segundo cauce en el desarrollo de los conceptos. Ambas formas son las verdaderas dos raíces en la formación de los conceptos.

Creemos que Bühler no habla de las auténticas raíces de los conceptos, sino solo de las aparentes, y esto por las siguientes causas. La elaboración del concepto en forma de grupos asociativos, la elaboración de los conceptos en la memoria es, desde luego, un proceso natural, no ligado a la palabra, y está relacionado con el pensamiento en complejos sobre el que hemos hablado anteriormente y que se manifiesta en el pensamiento visual, absolutamente desvinculado de la palabra. En nuestros sueños o en el pensamiento de los animales encontraremos analogías detalladas de estos complejos asociativos de ideas

aisladas, pero, como ya hemos señalado, esta agrupación de ideas no es la base de los conceptos, sino los complejos creados a partir del uso de la palabra.

De esta manera, nos parece que el primer error de Bühler es ignorar el rol de la palabra en las agrupaciones de complejos que anteceden a los conceptos e intentar hacer derivar el concepto de la forma meramente natural y espontánea de elaboración de las impresiones, ignorar la naturaleza histórica del concepto, ignorar el rol de la palabra, no querer percibir la diferencia entre el complejo natural surgido en la memoria y representado en los conceptos visuales de Jaensch y los complejos surgidos sobre la base del pensamiento verbal altamente desarrollado.

Bühler comete este error incluso en la determinación de la segunda raíz de los conceptos, que según él se encuentra en los procesos del juicio y del pensamiento.

Por un lado, esta afirmación de Bühler nos vuelve a colocar en el punto de vista logicista, según el cual el concepto surge sobre la base de la reflexión y es producto de un razonamiento lógico. No obstante, ya hemos visto en qué medida tanto la historia de los conceptos en la lengua habitual como la historia de los conceptos en el niño se apartan del camino que la lógica les prescribe. Por otro lado, hablando sobre el pensamiento como la raíz de los conceptos, Bühler nuevamente ignora la diferencia entre las formas de pensamiento, particularmente entre los elementos biológicos e históricos, naturales y culturales, entre las formas de pensamiento inferiores y superiores, no verbales y verbales.

En efecto, si el concepto surge del análisis, es decir, de un acto del pensamiento, entonces cabe preguntar qué distingue el concepto de los productos del pensamiento visual o práctico-efectivo. Nuevamente, Bühler olvida el papel central de la palabra en la formación de los conceptos, la pasa por alto al analizar los factores que inciden en la formación de estos, y se torna incomprensible cómo dos procesos tan diferentes, como

el juicio y los complejos de ideas, conducen a la formación de conceptos.

Partiendo de estas falsas premisas, Bühler saca inevitablemente una conclusión también falsa, consistente en que, como hemos dicho reiteradas veces, el pensamiento en conceptos ya es propio del niño de tres años y que el pensamiento del adolescente no da ningún paso fundamental en el desarrollo de los conceptos en comparación con el de aquel. Engañado por el parecido externo, este investigador no toma en cuenta la radical diferencia de los vínculos y relaciones causal-dinámicos existentes tras esa semejanza exterior entre dos tipos de pensamiento completamente diferentes desde el punto de vista genético, funcional y estructural.

Nuestros experimentos nos conducen a una conclusión sustancialmente distinta. Nos muestran cómo a partir de las imágenes y relaciones sincréticas, a partir del pensamiento en complejos, de los conceptos potenciales basados en el uso de la palabra como medio de formación del concepto, surge la particular estructura significativa que puede ser denominada concepto en el verdadero sentido de la palabra.

CAPÍTULO SEXTO

ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LOS CONCEPTOS CIENTÍFICOS EN LA INFANCIA

INTENTO DE ELABORACIÓN DE UNA HIPÓTESIS DE TRABAJO

I

LA cuestión del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar es ante todo una cuestión práctica de enorme importancia, que incluso puede ser trascendental desde el punto de vista de las tareas que debe afrontar la escuela respecto a la enseñanza del sistema de conocimientos científicos al niño. Ahora bien, lo que sabemos sobre esta cuestión sorprende por su escasez. No menos importante es también su significado teórico, en tanto la investigación del desarrollo de los conceptos científicos, o sea, de los auténticos, indiscutibles y verdaderos conceptos, debe revelar las regularidades más profundas y fundamentales de cualquier proceso de formación de conceptos en general. Y es sorprendente que este problema, en el que se halla la clave de toda la historia del desarrollo mental del niño, y que debería ser, al parecer, el punto de partida de la investigación del pensamiento infantil, casi no haya sido abordado hasta ahora, por lo que la presente investigación experimental, que mencionaremos reiteradamente a lo largo de este capítulo y en relación con la cual estas páginas deben servir como introducción, constituye prácticamente el primer intento de estudiar el problema en forma sistemática.

La investigación realizada por Shif tenía como propósito estudiar comparativamente el desarrollo de los conceptos co-

tidianos y los científicos en la edad escolar. Su tarea principal consistía en la verificación experimental de nuestra hipótesis de trabajo relativa a la singular vía de desarrollo de los conceptos científicos en comparación con los cotidianos. Simultáneamente, se abocaba a la tarea de elucidar, en este terreno concreto, el problema general de la relación entre la instrucción y el desarrollo. Este intento de estudiar el desarrollo real del pensamiento infantil durante el proceso de instrucción escolar parte de las premisas de que los conceptos –los significados de las palabras– se desarrollan, de que los conceptos científicos también lo hacen y no se asimilan en forma ya acabada, de que no es legítimo extender a los conceptos científicos las conclusiones obtenidas sobre la base de los conceptos cotidianos y de que todo el problema en su conjunto debe ser verificado experimentalmente. Para realizar el estudio comparativo hemos elaborado un método específico de experimentación. La esencia de este consiste en colocar ante la persona sometida a prueba tareas estructuralmente homogéneas y estudiarlas paralelamente utilizando material cotidiano y científico. El método experimental incluía las tareas de componer narraciones a través de series de dibujos y de finalizar frases interrumpidas en las palabras «porque» y «aunque»; también se utilizó la entrevista clínica para revelar el nivel de conciencia de las relaciones de causa-efecto y de sucesión en el material cotidiano y en el científico.

Las series de dibujos reflejaban una sucesión de acontecimientos: su comienzo, desarrollo y final. Las series de dibujos que reflejaban el programa del material estudiado en las lecciones de ciencias sociales eran comparadas con las series de dibujos de situaciones diarias. Según el tipo de pruebas cotidianas (por ejemplo: «Nicolás fue al cine porque...», «El tren descarriló porque...», «Olga todavía lee mal, aunque...») se elaboraba una serie de pruebas científicas tomadas del programa de segundo y cuarto grado de la escuela; el niño debía terminar las frases en ambos casos.

Como métodos auxiliares, se emplearon la observación en clases especialmente organizadas, el control de los conocimientos del niño, etc. El objeto de estudio fueron niños de escuela primaria.

El análisis del material recolectado nos ha permitido extraer una serie de conclusiones relativas a las regularidades generales del desarrollo del pensamiento en la edad escolar y a una cuestión muy especial: el curso de desarrollo de los conceptos científicos. El análisis comparativo de los datos obtenidos en cada edad muestra que, cuando existen programas adecuados en el proceso educativo, el desarrollo de los conceptos científicos se adelanta al desarrollo de los conceptos espontáneos. La siguiente tabla confirma esto.

TABLA COMPARATIVA DE RESOLUCIÓN DE TESTS CON CONCEPTOS CIENTÍFICOS Y COTIDIANOS (EN %)

Tareas	Grado	
	Segundo	Cuarto
Frases terminadas con la conjunción «porque»		
• conceptos científicos	79,7	81,8
• conceptos cotidianos	59	81,3
Frases terminadas con la conjunción «aunque»		
• conceptos científicos	21,3	79,5
• conceptos cotidianos	16,2	65,5

La tabla muestra que en el ámbito de los conceptos científicos encontramos un nivel más alto de comprensión que en el de los conceptos cotidianos. El crecimiento progresivo de los niveles más altos en el pensamiento científico y el rápido incremento del porcentaje de conceptos cotidianos confirman que la

acumulación de conocimientos conlleva el aumento del nivel de los tipos de pensamiento científico, lo que a su vez incide en el desarrollo del pensamiento espontáneo, demostrando el papel rector de la enseñanza en el desarrollo del escolar.

La categoría de las relaciones adversativas, que genéticamente maduran más tarde que la categoría de las relaciones causales, arroja para cuarto grado datos muy próximos a los que arrojaba la categoría de relaciones causales para segundo. Esto también está vinculado a las características especiales del material del programa.

El material obtenido nos conduce a la hipótesis de que los conceptos científicos siguen una vía de desarrollo algo especial en comparación con la de los cotidianos. Esta vía está condicionada por el hecho de que en el desarrollo de los conceptos científicos el aspecto principal lo constituye la definición verbal primaria, que al aplicarse sistemáticamente desciende hasta lo concreto, hasta el fenómeno, mientras que la tendencia de desarrollo de los conceptos cotidianos tiene lugar por fuera de un determinado sistema y se remonta hacia las generalizaciones.

El desarrollo del concepto científico se produce en las condiciones del proceso de enseñanza, que es una forma particular de cooperación sistemática entre el pedagogo y el niño; en el transcurso de esta cooperación maduran las funciones psicológicas superiores del niño, con la ayuda y participación del adulto. En el terreno que nos interesa, esto halla expresión en la creciente relatividad del pensamiento causal y en la obtención de un cierto nivel de libertad en el pensamiento científico, nivel creado por las condiciones de enseñanza.

La temprana maduración de los conceptos científicos, así como el hecho de que su nivel de desarrollo funcione como una zona de posibilidades muy próximas a los conceptos cotidianos, abriéndoles el camino y sirviendo de guía propedéutica de su desarrollo, se explican por la particular cooperación entre el niño y el adulto, elemento tan central en el proceso de ense-

ñanza como los conocimientos transmitidos en el marco de un sistema determinado.

En un mismo nivel de desarrollo, en un mismo niño, podemos encontrar diferentes aspectos fuertes y débiles en sus conceptos cotidianos y científicos.

La debilidad de los conceptos cotidianos se pone de manifiesto, según los datos de nuestra investigación, en la incapacidad para la abstracción, en la incapacidad para operar libremente con ellos; en tal situación predomina su uso incorrecto. La debilidad del concepto científico radica en su verbalismo, en la insuficiente saturación de lo concreto, que constituye el principal peligro en su desarrollo; su lado fuerte es la capacidad de utilizar libremente su «disposición a la acción». El cuadro cambia en cuarto grado, donde en lugar del verbalismo aparece la concreción, que también incide en el desarrollo de los conceptos espontáneos, nivelando ambas curvas de desarrollo (Shif, 1935).

¿Cómo se desarrollan los conceptos científicos en la mente del niño que atraviesa la enseñanza escolar? ¿En qué relación se encuentran aquí los procesos de enseñanza y asimilación de conocimientos y los procesos de desarrollo interno del concepto científico en la conciencia del niño? ¿Coinciden unos y otros, siendo solo dos aspectos de un mismo proceso esencial? ¿El proceso de desarrollo interno del concepto sigue al proceso de enseñanza del mismo modo en que la sombra arrojada por un objeto, sin coincidir con él, reproduce y repite con exactitud su movimiento? ¿O entre ambos procesos existen relaciones mucho más complejas y sutiles, susceptibles de ser estudiadas solo con ayuda de investigaciones especiales?

En la moderna psicología infantil existen dos respuestas a todas estas preguntas. La primera de ellas afirma que los conceptos científicos no tienen en modo alguno una historia interna propia, que no llevan a cabo un proceso de desarrollo en el propio sentido de la palabra, sino que simplemente son asimilados y percibidos en forma acabada mediante un proceso

de comprensión, asimilación e interpretación, que el niño los toma ya acabados de la esfera del pensamiento de los adultos, y que el problema del desarrollo de los conceptos científicos, en realidad, debe reducirse íntegramente al problema de enseñar al niño el conocimiento científico y a la asimilación de los conceptos. Esta es la concepción más extendida, prácticamente aceptada por todos, sobre la que aún se basan la teoría de la enseñanza escolar y el método de las distintas disciplinas.

Basta con analizar la crítica científica de esta concepción para poner de manifiesto su inconsistencia teórica y empírica. De las investigaciones sobre el proceso de formación de los conceptos se sabe que el concepto no es un mero conjunto de vínculos asociativos asimilado con ayuda de la memoria ni un hábito mental automático, sino un complejo y auténtico acto de pensamiento que no es posible dominar solo por medio del aprendizaje, sino que exige necesariamente que el propio pensamiento del niño se eleve, en su desarrollo interno, a un nivel más alto para que el concepto pueda surgir en la conciencia. La investigación nos enseña que en cualquier nivel de desarrollo el concepto es, en términos psicológicos, un acto de generalización. El resultado más importante de todas las investigaciones realizadas en este terreno es la rotunda confirmación de la tesis según la cual los conceptos, psicológicamente representados como significados de palabras, se desarrollan. La esencia de su desarrollo consiste ante todo en la transición de una estructura de generalización a otra. Todo significado de una palabra es, en cualquier edad, una generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. Cuando el niño asimila por primera vez una nueva palabra ligada a un determinado significado, el desarrollo del significado de la palabra no concluye, sino que solamente comienza; la palabra es al principio una generalización del tipo más elemental, y solo a medida que se desarrolla el niño pasa de la generalización elemental a tipos cada vez más altos de generalización, culminando este proceso con la formación de auténticos y verdaderos conceptos.

El proceso de desarrollo de los conceptos o de los significados de las palabras exige el desarrollo de toda una serie de funciones (la dirección voluntaria de la atención, la memoria lógica, la abstracción, la comparación y la distinción), y todos estos complejos procesos psicológicos no pueden aprenderse de memoria o ser simplemente enseñados y asimilados. Por eso es poco probable que desde el punto de vista teórico quede alguna duda acerca de la absoluta inconsistencia de la concepción según la cual el niño recibe los conceptos ya acabados durante la enseñanza escolar y los asimila del mismo modo que cualquier otro hábito intelectual.

Incluso en el aspecto práctico se hace manifiesto a cada paso lo erróneo de esta opinión. La experiencia pedagógica nos enseña, en no menor medida que la investigación teórica, que la enseñanza directa de los conceptos siempre resulta empíricamente imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que intenta seguir este camino habitualmente no consigue nada más que una asimilación irreflexiva de palabras, un puro verbalismo que simula e imita la presencia de los correspondientes conceptos en el niño, pero que en realidad encubre un vacío. En estos casos, el niño no asimila conceptos, sino palabras, capta más con la memoria que con el pensamiento, y resulta incompetente ante cualquier intento de aplicar con sentido el conocimiento asimilado. En esencia, este modo de enseñanza de los conceptos es el defecto básico del método puramente escolástico y verbal de enseñanza que todos condenan, que sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y vacíos.

Tolstói, profundo conocedor de la naturaleza de la palabra y de su significado, entendió más clara y agudamente que otros la imposibilidad de una simple y directa transmisión del concepto del maestro al alumno, de la transmisión mecánica del significado de la palabra de una mente a otra mediante otras palabras, imposibilidad con la que tropezó en su actividad pedagógica.

Comentando sus intentos de enseñar a los niños el lenguaje literario mediante la traducción de las palabras infantiles al lenguaje de los cuentos, y este, a su vez, a un nivel más alto, Tolstói llegó a la conclusión de que no se puede enseñar a los alumnos el lenguaje literario en contra de su voluntad, utilizando explicaciones, lecciones y repeticiones forzadas, tal como aprenden el idioma francés.

> Debemos reconocer –dice él– que hemos probado esto reiteradamente en los últimos dos meses y siempre encontrábamos en los alumnos una insuperable aversión, que demostraba que habíamos tomado el camino equivocado. En estos ensayos solo me he convencido de que explicar el sentido de una palabra y del habla es completamente imposible. incluso para un maestro talentoso. sin decir nada ya de las explicaciones preferidas por los maestros mediocres. cuya muchedumbre es un pequeño sanedrín, etc. Al querer explicar cualquier palabra. por ejemplo, la palabra «impresión». se coloca en su lugar otra igualmente incomprensible, o bien toda una serie de palabras cuyo vínculo resulta tan incomprensible como ella (Tolstói. 1903. p. 143).

En esta categórica afirmación de Tolstói, lo acertado y lo erróneo están mezclados en igual medida. El aspecto válido de esta afirmación es una conclusión, extraída directamente de la experiencia, que conoce cualquier lector que se haya esforzado tanto como Tolstói, y tan en vano, por interpretar la palabra. La verdad de esta afirmación, hablando en palabras de Tolstói, consiste en que

> casi siempre, lo que el alumno no comprende no es la palabra misma, sino el concepto expresado por ella. La palabra casi siempre está preparada cuando lo está el concepto. Además, la relación de la palabra con el pensamiento y la formación de los nuevos conceptos es un proceso del alma tan complejo. enigmático y delicado. que cualquier intervención constituye

un fuerza brusca y desestabilizadora que detiene el proceso de desarrollo (Tolstói, 1903, p. 146).

La verdad de esta afirmación consiste en que el concepto o el significado de la palabra se desarrolla y que el proceso mismo de desarrollo es complejo y delicado.

El aspecto erróneo de dicha afirmación, directamente vinculada con las opiniones generales de Tolstói sobre la educación, consiste en que excluye toda posibilidad concreta de intervenir en este enigmático proceso, en que intenta dejar el proceso de desarrollo de los conceptos abandonado a su propio curso interno, separándolo de la enseñanza y condenando a esta a desempeñar un rol muy pasivo en el desarrollo de los conceptos científicos. Este error se pone especialmente de relieve en la categórica formulación que dice que «cualquier intervención constituye una fuerza brusca y desestabilizadora que detiene el proceso de desarrollo».

Sin embargo, el propio Tolstói comprendía que no toda intervención detiene el proceso de desarrollo de los conceptos; que solo una intervención brusca, directa, que actúa siguiendo una línea recta, como la distancia más corta entre dos puntos, es capaz de hacer daño a la formación de los conceptos en la mente del niño. En cambio, los métodos de enseñanza más sutiles, más sofisticados e indirectos intervienen positivamente en el proceso de formación de los conceptos, impulsándolo hacia delante y haciéndolo evolucionar.

Es necesario –dice Tolstói– dar al alumno la posibilidad de adquirir nuevos conceptos y palabras a partir del sentido general del habla. Una vez que escucha o lee una palabra que no comprende en una frase que comprende y luego en otra frase, vagamente comenzará a representarse el nuevo concepto, y al final sentirá casualmente la necesidad de utilizar esta palabra: una vez que se usan, la palabra y el concepto se hacen propiedad suya. Y existen miles de otros caminos. Pero dar premeditadamente al alumno nuevos conceptos y formas

de la palabra es, en mi opinión, tan imposible e inútil como querer enseñar al niño a caminar mediante las leyes del equilibrio. Cada uno de estos intentos no acerca, sino que aleja al alumno del objetivo supuesto, así como la mano torpe de una persona que quisiera ayudar a una flor a abrirse y comenzara a desdoblar sus pétalos la despedazaría por completo (Tolstói, 1903, p. 146).

Por lo tanto, Tolstói sabe que, además del escolástico, hay miles de caminos diferentes para enseñar al niño nuevos conceptos. Él rechaza solo un camino: el desdoblar directa, brusca y mecánicamente los pétalos del nuevo concepto. Esto es cierto. Esto es indiscutible. Está confirmado por toda la experiencia de la teoría y de la práctica. Pero Tolstói da excesiva importancia a la espontaneidad, a la casualidad, al trabajo de las representaciones y sensaciones intuitivas, al aspecto interno de la formación de los conceptos, replegado en sí mismo, y reduce demasiado la posibilidad de influir directamente en este proceso, aleja demasiado la enseñanza del desarrollo. En este caso, no nos interesa el segundo aspecto erróneo del pensamiento tolstoiano ni su esclarecimiento, sino el aspecto verdadero de su afirmación, la conclusión de que es imposible desdoblar los pétalos de los nuevos conceptos análogamente a como es imposible enseñar al niño a caminar mediante las leyes del equilibrio. Vamos a ocuparnos de la idea, que nos parece absolutamente correcta, de que el camino que va desde el primer contacto con un nuevo concepto hasta el momento en que la palabra y el concepto se convierten en propiedad del niño es un complejo proceso psíquico interno; este proceso incluye la comprensión de la nueva palabra, desarrollada paulatinamente a partir de una representación vaga, la propia utilización de esa palabra por parte del niño y, como eslabón final, su efectiva asimilación. Más arriba hemos intentado expresar básicamente la misma idea, cuando decíamos que en el momento en que el niño reconoce por primera vez el significado de una palabra nueva para él, el proceso de desarrollo del concepto no finaliza, sino que solo se inicia.

En lo que concierne al primer aspecto, nuestra investigación, que tenía como tarea verificar experimentalmente la verosimilitud y fecundidad de la hipótesis de trabajo desarrollada en este capítulo, muestra, aparte de los miles de caminos posibles sobre los que habla Tolstói, que la enseñanza deliberada de nuevos conceptos y formas al alumno no solamente es posible, sino que también puede ser el origen del desarrollo superior de los propios conceptos ya formados del niño, que es posible realizar un trabajo directo sobre el concepto durante el proceso de enseñanza escolar. Pero este trabajo, como muestra la investigación, no constituye el final, sino el comienzo en el desarrollo del concepto científico; no solo no excluye los propios procesos de desarrollo, sino que les abre nuevas direcciones y coloca los procesos de enseñanza y desarrollo en nuevas y muy provechosas relaciones desde el punto de vista de los objetivos de la escuela.

Para aproximarnos a esta cuestión, es necesario aclarar en primer lugar la siguiente circunstancia: cuando Tolstói se refiere al concepto, lo hace todo el tiempo en relación con la enseñanza de la lengua literaria a los niños. Por consiguiente, no habla sobre conceptos adquiridos por el niño durante el proceso de asimilación del sistema del conocimiento científico, sino de conceptos y palabras del habla corriente nuevos y desconocidos para él que se entrelazan con los conceptos infantiles ya formados. Esto evidentemente se desprende de los ejemplos citados por Tolstói. Él habla sobre la explicación e interpretación de palabras como «impresión» o «herramienta», de palabras y conceptos que no presuponen su necesaria asimilación en un determinado y riguroso sistema. Por el contrario, el objeto de nuestra investigación es el problema del desarrollo de los conceptos científicos que se forman precisamente durante el proceso de enseñanza de un determinado sistema de conocimientos científicos al niño. Naturalmente, surge la cuestión acerca de en qué medida la afirmación que hemos analizado más arriba puede ser igualmente extendida al proceso de formación de los conceptos científicos. Para eso es

necesario aclarar cómo se relacionan, en términos generales, el proceso de formación de los conceptos científicos y el proceso de formación de los conceptos a los que se refería Tolstói, los cuales, debido a que se originan en la propia experiencia vital del niño, podrían ser convencionalmente designados como conceptos cotidianos.

Al delimitar de este modo los conceptos cotidianos y los científicos no pretendemos en modo alguno resolver de antemano la cuestión de si tal delimitación es legítima desde el punto de vista objetivo. Al contrario, una de las tareas fundamentales de la presente investigación es justamente determinar si existe una diferencia objetiva en el curso de desarrollo de unos y otros conceptos, en qué consiste dicha diferencia, si efectivamente existe, y cuáles son las diferencias objetivas, empíricamente existentes, entre los procesos de desarrollo de ambos tipos de conceptos que justifican su estudio comparativo. La tarea del presente capítulo es demostrar que tal delimitación está empíricamente justificada, es teóricamente consistente y heurísticamente fecunda, y que por tal razón debe ser colocada como la piedra angular de nuestra hipótesis de trabajo. Es menester demostrar que los conceptos científicos no se desarrollan exactamente igual que los cotidianos, que su curso de desarrollo no sigue el de estos. El objetivo de la investigación experimental, que es verificar nuestra hipótesis de trabajo, incluye también comprobar empíricamente esta tesis y explicar en qué consiste precisamente la diferencia existente entre estos dos procesos.

Es conveniente decir antes que esta delimitación entre conceptos cotidianos y científicos que hemos adoptado como punto de partida y hemos desarrollado en nuestra hipótesis de trabajo y en todo el planteamiento del problema de investigación, no solo no es aceptada por la psicología contemporánea sino que, más bien, contradice las concepciones más difundidas sobre esta cuestión. Por eso necesita ser aclarada y afianzada mediante pruebas.

Decíamos antes que actualmente existen dos respuestas a la pregunta de cómo se desarrollan los conceptos científicos en la mente del niño que atraviesa la enseñanza escolar. La primera respuesta, como ya ha sido dicho, está representada por la total negación del proceso mismo de desarrollo interno de los conceptos científicos asimilados en la escuela, respuesta cuya inconsistencia hemos intentado revelar más arriba. Queda aún la segunda respuesta, actualmente la más difundida. Consiste en que el desarrollo de los conceptos científicos en la mente del niño que atraviesa la enseñanza escolar no se diferencia sustancialmente en nada del desarrollo de todos los demás conceptos que se forman durante la propia experiencia del niño y que, por consiguiente, la delimitación misma entre estos procesos es infundada. Desde este punto de vista, el proceso de desarrollo de los conceptos científicos simplemente repite en sus rasgos fundamentales y esenciales el de los conceptos cotidianos. Sin embargo, ahora hay que preguntarse en qué se funda semejante opinión.

Si nos dirigimos a la literatura científica sobre esta cuestión veremos que, casi sin excepción, el objeto de todas las investigaciones dedicadas al problema de la formación de los conceptos en la infancia son siempre los conceptos cotidianos. Como ya hemos dicho, el presente trabajo es probablemente el primer paso para estudiar sistemáticamente el curso de desarrollo de los conceptos científicos. Por lo tanto, todas las regularidades fundamentales del desarrollo de los conceptos infantiles fueron establecidas sobre la base del material de los propios conceptos cotidianos del niño. Además, sin ningún tipo de verificación, se han extendido también al ámbito del pensamiento científico del niño, se han transferido directamente a otra esfera de conceptos surgidos en condiciones internas absolutamente diferentes, simplemente porque a los investigadores no se les ha ocurrido siquiera la pregunta acerca de cuál es la legitimidad y la validez de extender de semejante modo la interpretación de los resultados de investigaciones que solo se limitan a un determinado ámbito de los conceptos infantiles.

Es verdad que algunos nuevos investigadores más perspicaces, como Piaget, no pudieron menos que detenerse en esta cuestión. En cuanto este problema se presentó ante ellos, debieron diferenciar con claridad las ideas del niño sobre la realidad, en el desarrollo de las cuales el rol decisivo lo jugaba la actividad del propio pensamiento infantil, de aquellas que surgían bajo la decisiva y determinante influencia de los conocimientos asimilados por él de las personas que lo rodean. Las del primer grupo, a diferencia del segundo, son denominadas por Piaget ideas espontáneas del niño.

Piaget establece que ambos grupos de ideas o conceptos infantiles tienen entre sí mucho en común: 1) ambos oponen resistencia a la sugestión; 2) ambos tienen profundas raíces en el pensamiento del niño; 3) ambos manifiestan ciertas similitudes en niños de la misma edad; 4) ambos permanecen por un tiempo prolongado, por varios años, en la conciencia del niño, y ceden paulatinamente el lugar a los nuevos conceptos en lugar de desaparecer súbitamente, como es característico de las ideas inducidas; 5) ambos aparecen en las primeras respuestas correctas del niño. Todos estos rasgos, comunes a ambos grupos de conceptos infantiles, los diferencian de las ideas y respuestas inducidas que da el niño bajo la influencia de la fuerza de la pregunta.

Ya en estas afirmaciones, que nos parecen correctas en general, hay un total reconocimiento de que los conceptos científicos del niño, indudablemente ligados al segundo grupo de conceptos infantiles no surgidos espontáneamente, realizan un auténtico proceso de desarrollo. Esto se desprende de la enumeración de los cinco rasgos que hemos mencionado. Piaget, yendo más lejos y más al fondo que todos los demás investigadores en el problema que nos interesa, reconoce incluso que la investigación de este grupo de conceptos puede convertirse en objeto legítimo e independiente de un estudio especial.

Pero al mismo tiempo, Piaget pasa por alto algunos errores que le restan valor a la parte correcta de sus opiniones. Ante

todo, nos interesan tres aspectos erróneos del pensamiento de Piaget relacionados internamente entre sí. El primero de ellos consiste en que, aunque reconoce la posibilidad de investigar independientemente los conceptos infantiles no espontáneos, aunque señala que estos conceptos tienen profundas raíces en el pensamiento infantil, Piaget se inclina a una afirmación contraria, según la cual solo los conceptos espontáneos y las ideas espontáneas del niño pueden servir como fuente de conocimiento directo de las cualidades particulares del pensamiento infantil. Los conceptos no espontáneos del niño, formados bajo la influencia de las personas adultas que lo rodean, reflejan, según Piaget, no tanto las particularidades del pensamiento infantil como el grado y carácter de asimilación por parte de él de las ideas de los adultos. Aquí, Piaget cae en una contradicción con su propia y acertada idea de que el niño, al asimilar el concepto, lo reelabora, y que durante esta reelaboración confiere al concepto las características específicas de su propio pensamiento. Sin embargo, Piaget se inclina a aplicar esta afirmación solo a los conceptos espontáneos, negándose a ver que puede ser aplicada en igual medida a los conceptos no espontáneos. En esta conclusión totalmente infundada se oculta el primer aspecto erróneo de la teoría de Piaget.

El segundo aspecto erróneo de esta teoría se desprende directamente del primero: una vez que se reconoce que los conceptos no espontáneos del niño no reflejan las características del pensamiento infantil como tal, que dichas características solo están presentes en sus conceptos espontáneos, estamos obligados a reconocer (como hace Piaget) que entre los conceptos espontáneos y lo no espontáneos existe una barrera infranqueable, sólida, establecida de una vez para siempre, que excluye toda posibilidad de mutua influencia entre estos dos grupos de conceptos. Piaget solo distingue entre conceptos espontáneos y no espontáneos, pero no ve aquello que los une en un sistema que se forma durante el desarrollo mental del niño. Solo ve la división, pero no la relación. Por eso Piaget considera el desarrollo de los conceptos como una combinación

mecánica de dos procesos separados que no tienen nada en común entre sí y que corren como por dos canales completamente aislados y separados.

Estos dos errores hacen caer inevitablemente la teoría en una contradicción interna, lo que conduce al tercer error. Por un lado, Piaget reconoce que los conceptos no espontáneos del niño no reflejan en sí las particularidades del pensamiento infantil, que este privilegio pertenece exclusivamente a los conceptos espontáneos; por lo tanto, tendrá que convenir en que el conocimiento de estas particularidades no tiene en general ninguna importancia práctica, ya que los conceptos no espontáneos se adquieren independientemente de ellas. Por otro lado, una de las tesis fundamentales de su teoría es el reconocimiento de que la esencia del desarrollo mental del niño consiste en la progresiva socialización de su pensamiento. Pero uno de los aspectos básicos y más concentrados del proceso de formación de los conceptos no espontáneos es la enseñanza escolar; por consiguiente, el proceso de socialización del pensamiento, fundamental para el desarrollo infantil, parece no tener relación alguna, tal como se presenta en la enseñanza, con el propio proceso interno de desarrollo intelectual del niño. Por un lado, el conocimiento del proceso de desarrollo interno del pensamiento infantil se ve privado de toda relevancia para explicar su socialización durante la instrucción; por el otro, la socialización del pensamiento del niño, que aparece en primer plano en el proceso de instrucción, está absolutamente desligada del desarrollo interno de las ideas y conceptos infantiles.

Esta contradicción, que constituye el rasgo más débil de toda la teoría de Piaget y que es al mismo tiempo el punto de partida de su revisión crítica en la presente investigación, merece que nos detengamos en ella más minuciosamente. Tiene un aspecto teórico y uno práctico.

El aspecto teórico de esta contradicción tiene sus orígenes en la idea de Piaget sobre el problema del aprendizaje y el desarrollo. Piaget no expone expresamente esta teoría en nin-

guna parte, apenas si menciona de paso esta cuestión en sus observaciones, pero, a pesar de esto, cierta resolución de este problema está incluida en el sistema de sus estructuras teóricas en calidad de postulado de primerísima importancia, junto con el cual se sostiene o se derrumba toda la teoría en conjunto. Este postulado está presente en la teoría que analizamos, y nuestra tarea es desarrollarlo como un aspecto al que podamos contraponer el correspondiente punto de partida de nuestra hipótesis de trabajo.

El desarrollo mental del niño es presentado por Piaget como la paulatina desaparición de las particularidades del pensamiento infantil a medida que se acerca a su punto culminante de desarrollo. Para Piaget, el desarrollo mental del niño se produce a partir de un proceso de paulatino desplazamiento de las cualidades y propiedades específicas del pensamiento infantil por parte del pensamiento de los adultos, más potente y más fuerte. Piaget describe el punto de partida del desarrollo como solipsismo de la conciencia infantil, que a medida que el niño se adapta al pensamiento de los adultos cede el lugar al egocentrismo del pensamiento infantil, que es un compromiso entre las particularidades propias de la naturaleza de la conciencia infantil y las del pensamiento maduro. El egocentrismo es más fuerte en la edad más temprana. Con la edad se eliminan las particularidades del pensamiento infantil, que son desplazadas de un dominio a otro hasta que finalmente se extinguen totalmente. El proceso de desarrollo es presentado no como un surgimiento continuo de propiedades nuevas y más elevadas, más complejas y más próximas al pensamiento desarrollado a partir de las formas de pensamiento más elementales y originarias, sino como un paulatino y continuo desplazamiento de unas formas por otras. La socialización del pensamiento es analizada como el desplazamiento externo y mecánico de las características individuales del pensamiento del niño. El proceso de desarrollo, desde este punto de vista, se asemeja totalmente al proceso de sustitución de un líquido contenido en un recipiente por parte de otro introducido desde

fuera: si en el recipiente hay un líquido blanco y se le vierte sin cesar uno de color rojo, entonces inevitablemente el líquido blanco, que simboliza las particularidades inherentes al propio niño en el inicio del proceso, irá siendo eliminado a medida que se desarrolla, irá desapareciendo del recipiente, que va siendo ocupado cada vez más por el líquido rojo, hasta quedar finalmente lleno de este. El desarrollo se reduce en esencia a la desaparición. Lo nuevo durante el desarrollo proviene de afuera. Las particularidades del propio niño no cumplen ningún rol constructivo, positivo, progresivo, formativo en la historia de su desarrollo mental. Las formas superiores del pensamiento no surgen de ellas. Las formas superiores simplemente se colocan en el lugar de las anteriores.

En opinión de Piaget, esta es la única ley del desarrollo mental del niño.

Si extendemos la idea de Piaget de forma tal que abarque el problema más específico del desarrollo, sería posible afirmar, sin lugar a dudas, que el término antagonismo es el único adecuado para todas las relaciones existentes entre el aprendizaje y el desarrollo en el proceso de formación de los conceptos infantiles. La forma del pensamiento infantil se contrapone desde el principio a las formas del pensamiento maduro. No surgen unas de otras, sino que se excluyen entre sí. Por eso es natural que todos los conceptos no espontáneos, asimilados por el niño de los adultos, no tengan nada en común con los conceptos espontáneos, producto de la propia actividad del pensamiento infantil, sino que deben ser directamente contrapuestos a ellos en toda una serie de relaciones esenciales. Entre unos y otros es imposible toda relación que no sea la de un constante y paulatino antagonismo, un conflicto y desplazamiento de los conceptos espontáneos por los no espontáneos. Unos deben ser eliminados para que otros puedan ocupar su lugar. Así, a lo largo de todo el desarrollo infantil deben existir dos grupos antagónicos de conceptos –los espontáneos y los no espontáneos– que con la edad solo cambian en proporciones cuantitativas. Al principio predominan unos; de año en año aumenta

progresivamente la cantidad de los otros. Gracias al proceso de aprendizaje, en la edad escolar, hacia los once o doce años, los conceptos no espontáneos desplazan definitivamente a los espontáneos, así que a esta edad el desarrollo mental del niño queda, para Piaget, ya completamente finalizado, y el acto más importante, el nivel superior del desarrollo mental –la formación de conceptos auténticamente maduros–, que resuelve todo el drama del desarrollo y que tiene lugar en la época de la madurez, desaparece de la historia del desarrollo mental como un capítulo superfluo, innecesario. Piaget dice que, en el desarrollo de las ideas infantiles, encontramos a cada paso conflictos reales entre el pensamiento del niño y el de los que lo rodean, conflictos que llevan a una sistemática deformación en la mente infantil de todo lo que ha recibido de los adultos. Más aún, todo el contenido del desarrollo se reduce, de acuerdo con esta teoría, a un incesante conflicto entre formas antagónicas de pensamiento y a compromisos particulares entre ellas; dichos compromisos se establecen en cada edad y se miden por el grado de disminución del egocentrismo infantil.

El aspecto práctico de la contradicción que analizamos consiste en la imposibilidad de aplicar los resultados del estudio de los conceptos espontáneos del niño al proceso de desarrollo de sus conceptos no espontáneos. Por un lado, como veíamos, los conceptos no espontáneos del niño, en particular aquellos que se forman durante el proceso de instrucción escolar, no tienen nada en común con el propio proceso de desarrollo del pensamiento infantil; por otro lado, en la resolución de cualquier cuestión pedagógica desde el punto de vista de la psicología, se intenta trasladar la ley de desarrollo de los conceptos espontáneos al aprendizaje en la escuela. Como resultado se obtiene, tal como vemos en el artículo de Piaget «La psicología del niño y la enseñanza de la historia», un círculo vicioso.

Si efectivamente –dice Piaget– enseñar al niño a comprender históricamente presupone la existencia de un enfoque crítico u objetivo, la comprensión de la interdependencia, de las

relaciones y de la estabilidad, nada se encuentra en mejores condiciones para determinar la técnica de la enseñanza de la historia que el estudio psicológico de las orientaciones intelectuales espontáneas de los niños, por más ingenuas e irrelevantes que puedan parecer a primera vista (Piaget, 1933).

Sin embargo en este artículo, que finaliza con esas palabras, el estudio de las orientaciones intelectuales espontáneas de los niños lleva al autor a la conclusión de que precisamente aquello que constituye el objetivo fundamental de la enseñanza de la historia –el enfoque crítico y objetivo, la comprensión de la interdependencia, de las relaciones y de la estabilidad– es ajeno al pensamiento infantil. En consecuencia, resulta que, por un lado, el desarrollo de los conceptos espontáneos no puede explicarnos nada en el problema de la adquisición de los conocimientos científicos, y por el otro, que no hay nada más importante para la técnica de la enseñanza que el estudio de las orientaciones espontáneas de los niños. La teoría de Piaget resuelve esta contradicción práctica también con ayuda del principio del antagonismo existente entre la instrucción y el desarrollo. Evidentemente, el conocimiento de las orientaciones espontáneas es importante porque precisamente son ellas las que deben ser desplazadas en el proceso de enseñanza. Su conocimiento es tan necesario como el conocimiento de los enemigos. El continuo conflicto entre el pensamiento maduro en el que se basa la instrucción escolar y el pensamiento infantil también debe ser aclarado para que la técnica de la enseñanza extraiga de él lecciones útiles.

Las tareas de la presente investigación, tanto en lo que respecta a la elaboración de la hipótesis de trabajo como en lo que respecta a su verificación experimental, consisten ante todo en la superación de los tres errores básicos recién descritos en los que incurre una de las más sólidas teorías contemporáneas.

En contra de la primera de estas afirmaciones erróneas podríamos plantear la siguiente hipótesis en sentido inverso: el desarrollo de los conceptos no espontáneos, en especial los

científicos, a los que con todo derecho consideramos como el tipo de conceptos no espontáneos más elevado, puro e importante, tanto en el aspecto teórico como en el práctico, debería manifestar en una investigación especial todas las particularidades cualitativas fundamentales propias del pensamiento infantil en los distintos niveles de desarrollo alcanzados en cada edad. Al plantear esta hipótesis nos basamos en la simple consideración, expuesta más arriba, de que los conceptos científicos no son asimilados ni aprendidos por el niño, no se adquieren mediante la memoria, sino que surgen y se forman con ayuda de la ardua actividad de su propio pensamiento. De esto se desprende inevitablemente que también el desarrollo de los conceptos científicos debe manifestar en toda su integridad las particularidades de esta actividad del pensamiento infantil. Las investigaciones experimentales, sin temor a anticipar sus resultados, confirman plenamente esta hipótesis.

En contra de la segunda afirmación errónea de Piaget podríamos plantear nuevamente una hipótesis en sentido inverso: los conceptos científicos del niño, el tipo más puro de sus conceptos no espontáneos, manifiestan durante el proceso de investigación no solo rasgos opuestos a los que conocemos a partir de la investigación de los conceptos espontáneos, sino también rasgos comunes a ellos. En el curso real del desarrollo, la barrera que divide unos y otros conceptos resulta sumamente inestable y es atravesada innumerable cantidad de veces por ambos lados. Tenemos que suponer prematuramente que el desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos está constituido en esencia por procesos estrechamente ligados que interactúan continuamente entre sí. Por un lado –así debemos exponer nuestra hipótesis– el desarrollo de los conceptos científicos se apoya indispensablemente en cierto nivel de maduración de los conceptos espontáneos, que no pueden ser indiferentes a la formación de los conceptos científicos, según lo que la experiencia directa nos enseña: el desarrollo de los conceptos científicos resulta posible solo cuando los conceptos espontáneos del niño han alcanzado un determinado nivel,

que corresponde al inicio de la edad escolar. Por otro lado, tenemos que suponer que el surgimiento de los conceptos de tipo superior, como son los conceptos científicos, no puede dejar de estar bajo la influencia de los conceptos espontáneos formados con anterioridad, por la sencilla razón de que ni unos ni otros conceptos están encapsulados en la conciencia del niño o separados por una barrera infranqueable, ni tampoco corren por dos canales aislados, sino que se encuentran en un proceso de continua interacción que inevitablemente conduce a que las generalizaciones más elevadas por su estructura, propias de los conceptos científicos, provoquen cambios en las estructuras de los conceptos espontáneos. Al plantear esta hipótesis, nos basamos en lo siguiente. Tanto si hablamos del desarrollo de los conceptos espontáneos como del de los científicos, estamos haciendo referencia al desarrollo de un único proceso de formación de conceptos que, si bien se produce en diferentes condiciones internas y externas, es único por su naturaleza y no es resultado de la lucha, conflicto o antagonismo entre dos formas de pensamiento mutuamente excluyentes desde el principio. La investigación experimental, si de nuevo anticipamos sus resultados, también confirma cabalmente esta hipótesis.

Finalmente, en contra de la tercera afirmación, cuyo error y contradicción hemos intentado revelar más arriba, podríamos plantear una hipótesis en sentido opuesto: entre los procesos de aprendizaje y desarrollo en la formación de los conceptos debe existir no un antagonismo, sino relaciones mucho más complejas y de carácter positivo. Podemos esperar que la instrucción se descubra, en el curso de una investigación especial, como una de las fuentes principales del desarrollo de los conceptos infantiles y como una poderosa fuerza que dirige la marcha de este proceso. Al plantear esta hipótesis, nos basamos tanto en el consabido hecho de que la instrucción es en la edad escolar el aspecto decisivo que determina todo el destino del desarrollo mental del niño, incluyendo el desarrollo de sus conceptos, como en la consideración de que los conceptos científicos, los superiores en su tipo, no pueden

surgir en la mente del niño sino a partir de los tipos más bajos y elementales de generalización ya existentes previamente, y no pueden ser introducidos en la conciencia del niño desde fuera. Si nuevamente echamos un vistazo a los resultados finales de la investigación, veremos confirmada esta tercera y última hipótesis, lo que nos permite plantear la pregunta relativa a si los datos del estudio psicológico de los conceptos infantiles no pueden ser aplicados al problema de la enseñanza y la instrucción de una manera diferente a la de Piaget.

Luego intentaremos desarrollar todas estas hipótesis más detalladamente, pero antes de pasar a eso es necesario determinar en qué nos basamos para distinguir entre los conceptos cotidianos o espontáneos, por un lado, y los no espontáneos, en particular los científicos, por el otro. Simplemente podría verificarse empíricamente si existe una divergencia entre ellos en los distintos niveles de desarrollo y luego intentar ya interpretar este hecho, si resultara ser indiscutible. Podríamos, en particular, hacer referencia a los resultados de la investigación experimental citados en el presente libro y que confirman incuestionablemente que unos y otros conceptos se comportan de distinta manera en tareas idénticas que exigen las mismas operaciones lógicas; que unos y otros conceptos, presentes en un mismo momento en el mismo niño, manifiestan diferentes niveles de desarrollo. Esto solo ya sería suficiente. Pero para la elaboración de la hipótesis de trabajo y para la explicación teórica de este hecho conviene analizar aquellos datos que nos permiten esperar que la distinción que hemos realizado debe efectivamente existir. Estos datos se dividen en cuatro grupos.

Primer grupo. Aquí nos referimos a los datos puramente empíricos que conocemos a partir de la experiencia directa. En primer lugar, no puede omitirse la circunstancia de que todas las condiciones internas y externas en las que tiene lugar el desarrollo de los conceptos resultan diferentes para uno y otro conjunto de estos. Los conceptos científicos establecen con la experiencia personal del niño una relación diferente a la de

los conceptos espontáneos. Los conceptos científicos surgen y se forman de un modo completamente distinto, en el proceso de instrucción escolar más que en la experiencia personal del niño. Los impulsos internos que empujan al niño a formar los conceptos científicos son también completamente diferentes de los que llevan a su pensamiento a formar conceptos espontáneos. El pensamiento infantil afronta diferentes tareas cuando asimila conceptos en la escuela y cuando es dejado en libertad. Resumiendo, podría decirse que los conceptos científicos formados durante el proceso de aprendizaje se distinguen de los espontáneos por una relación distinta con la experiencia del niño, por una relación distinta de este con el objeto de unos y otros conceptos y por los diferentes caminos que transitan desde el momento en que nacen hasta su constitución definitiva.

En segundo lugar, consideraciones empíricas tan incontestables nos obligan a reconocer que la fortaleza y la debilidad de los conceptos espontáneos y científicos en el escolar son absolutamente diferentes: allí donde son fuertes los conceptos científicos son débiles los cotidianos, y a la inversa, la fortaleza de los conceptos cotidianos constituye la debilidad de los científicos. ¿Quién ignora que al comparar los resultados de los experimentos más sencillos sobre la definición de los conceptos cotidianos con la típica definición de los conceptos científicos, mucho más complejos, que el alumno da en una lección de cualquier materia, se manifiesta claramente la diferencia entre la fuerza y la debilidad de unos y otros? Es sabido que el niño define mejor el principio de Arquímedes que la noción de hermano. Evidentemente, esto no es sino consecuencia de que ambos conceptos han transitado un camino diferente de desarrollo. El concepto del principio de Arquímedes es asimilado por el niño de manera distinta al modo como asimila el concepto «hermano». El niño conocía qué es un hermano, y en el desarrollo de este conocimiento ha atravesado muchas etapas antes de aprender a definir esta palabra, si alguna vez en su vida se le hubiera podido presentar en general esta ocasión. El desarrollo del concepto «hermano» no comenzó con

la explicación del maestro ni con su formulación científica. Por el contrario, este concepto está saturado por la rica experiencia personal del niño. Ha recorrido ya una parte significativa de su camino de desarrollo, y en cierta medida ya ha agotado el contenido meramente fáctico y empírico encerrado en él. Pero, justamente, no puede decirse esto último del concepto «principio de Arquímedes».

Segundo grupo. A este grupo corresponden los datos de carácter teórico. En primer lugar debe ser planteada una consideración en la que se apoya también Piaget. Para demostrar la peculiaridad de los conceptos infantiles en general, Piaget cita a Stern, que demostró que ni siquiera el habla es asimilada por el niño mediante la simple emulación y apropiación de formas acabadas. Su principio fundamental es el reconocimiento tanto de la originalidad y peculiaridad de las regularidades específicas y de la naturaleza del habla infantil como de la imposibilidad de que dichas peculiaridades puedan surgir por la simple asimilación del lenguaje de los que lo rodean.

> Este principio –dice Piaget– podemos hacerlo propio, extendiendo su importancia en función de la gran originalidad del pensamiento infantil. En efecto, el pensamiento del niño es mucho más original que su lenguaje. De todas maneras, todo lo que dice Stern sobre el lenguaje puede extenderse aun en mayor medida al pensamiento, en el que el papel de la imitación como factor formativo es evidentemente mucho menor que en el proceso de desarrollo del habla.

Si es cierto que el pensamiento del niño es aun más original que su lenguaje (y esta tesis de Piaget nos parece indiscutible), entonces deberemos admitir necesariamente que las formas más elevadas del pensamiento, correspondientes a la formación de los conceptos científicos, deberán distinguirse por una peculiaridad aún mayor en comparación con las formas de pensamiento que intervienen en la formación de los conceptos espontáneos, y que todo lo dicho por Piaget en relación con estos últimos también deberá ser aplicado a los conceptos

científicos. Es difícil admitir la idea de que el niño asimile los conceptos científicos sin transformarlos a su modo, que estos lleguen repentinamente a su boca como palomas fritas. Todo el asunto consiste en entender que la formación de los conceptos científicos, en la misma medida que la de los espontáneos, no finaliza, sino solo comienza, en el momento en que el niño asimila por primera vez el significado o el término, nuevo para él, portador del concepto científico. Esta es la ley general del desarrollo del significado de las palabras, a la que se subordinan en igual medida el desarrollo de los conceptos espontáneos y el de los científicos. Todo consiste únicamente en que, en ambos casos, los momentos iniciales se distinguen ostensiblemente entre sí. Para aclarar esta última idea nos parece útil emplear una analogía que, como mostrará el posterior desarrollo de nuestra hipótesis y el curso mismo de la investigación, es algo más que una simple analogía, es algo próximo por su misma naturaleza psicológica al fenómeno que estamos analizando de la diferencia entre los conceptos científicos y cotidianos.

Como es sabido, el niño asimila una lengua extranjera en la escuela de un modo completamente distinto a la manera en que asimila la lengua natal. Casi ninguna de las regularidades empíricas, tan bien estudiadas en el desarrollo de la lengua natal, se repite con alguna semejanza cuando el escolar asimila la lengua extranjera. Piaget dice acertadamente que la lengua de los adultos no es para el niño lo mismo que es para nosotros una lengua extranjera que estudiamos, es decir, un sistema de signos que corresponde punto por punto a los conceptos ya de antemano adquiridos. Debido en parte a la existencia de significados ya acabados y desarrollados de las palabras que solo se traducen a la lengua extranjera, es decir, debido al hecho mismo de la relativa madurez de la lengua natal, debido a que la lengua extranjera, como muestra una investigación especial, es asimilada mediante un sistema totalmente distinto de condiciones internas y externas, manifiesta en su asimilación indicios de una profunda diferencia respecto al curso de asimilación de la lengua natal. Distintos caminos de desarrollo,

transitados en condiciones diferentes, no pueden conducir en modo alguno a idénticos resultados. Sería un milagro que, durante la instrucción escolar, la asimilación de una lengua extranjera repitiera o reprodujera el camino de asimilación de la lengua natal, recorrido mucho tiempo antes en condiciones totalmente diferentes. Pero estas diferencias, por profundas que sean, no deben ocultarnos el hecho de que los procesos de asimilación de la lengua materna y extranjera tienen entre sí tanto en común que en esencia pertenecen a una única clase de procesos de desarrollo verbal, al que también pertenece el proceso sumamente singular de desarrollo del habla escrita, que no repite ninguno de los anteriores pero constituye una nueva variante dentro del mismo y único proceso de desarrollo lingüístico. Más aún, estos tres tipos de proceso –la asimilación de las lenguas materna y extranjera y el desarrollo del habla escrita– se encuentran en una compleja interacción entre sí, lo que sin lugar a dudas señala su pertenencia a la misma clase de procesos genéticos y a su unidad interna. Como hemos dicho anteriormente, la asimilación de una lengua extranjera es un proceso particular porque utiliza todo el aspecto semántico de la lengua natal, surgido durante un proceso prolongado de desarrollo. La enseñanza al escolar de una lengua extranjera, por consiguiente, tiene como propia base el conocimiento de la lengua natal. Menos evidente y menos conocida es la dependencia opuesta entre ambos procesos, la influencia inversa de la lengua extranjera sobre la lengua materna del niño. Goethe comprendió perfectamente que esta existe. De acuerdo con sus palabras, quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce la suya propia. Las investigaciones confirman plenamente esta idea de Goethe, poniendo de manifiesto que el dominio de un idioma extranjero eleva también la lengua materna del niño a un nivel superior en cuanto a la toma de conciencia de las formas lingüísticas, a la generalización de los fenómenos lingüísticos, a una utilización más consciente y libre de la palabra como instrumento del pensamiento y como expresión del concepto. Puede decirse que la asimilación de

una lengua extranjera eleva a un nivel superior el lenguaje materno del niño como la asimilación del álgebra eleva a un nivel superior el pensamiento aritmético, al permitir interpretar cualquier operación aritmética como un caso particular de una algebraica, al brindar un enfoque más libre, abstracto y generalizado, y al mismo tiempo más profundo y rico, sobre las operaciones con cantidades concretas. Así como el álgebra libera el pensamiento del niño de la prisión de las dependencias numéricas concretas y lo eleva al nivel del pensamiento más generalizado, la asimilación de una lengua extranjera, si bien por vías completamente diferentes, libera el pensamiento discursivo del niño de la prisión de las formas y fenómenos lingüísticos concretos.

La investigación muestra que la asimilación de una lengua extranjera puede apoyarse en la lengua materna del niño y ejercer a su vez una influencia opuesta sobre ella porque en su desarrollo no repite el camino de la lengua materna, y porque la fuerza y la debilidad de las lenguas materna y extranjera son diferentes.

Existen todos los fundamentos para suponer que entre el desarrollo de los conceptos cotidianos y el de los científicos se establecen relaciones análogas. A favor del reconocimiento de este hecho hablan dos consideraciones de peso: primero, el desarrollo de los conceptos, tanto de los espontáneos como de los científicos, es, de hecho, solo una parte o un aspecto del desarrollo del habla, más precisamente su aspecto semántico, ya que, desde el punto de vista de la psicología, el desarrollo de los conceptos y el desarrollo de los significados de la palabra es un mismo proceso, solo denominado de otra manera; por eso hay fundamentos para esperar que el desarrollo de los significados de las palabras, como parte del proceso general de desarrollo lingüístico, manifieste regularidades propias del conjunto; segundo, las condiciones internas y externas del estudio de una lengua extranjera y de la formación de los conceptos científicos coinciden en sus rasgos fundamentales y, lo más importante de todo, se distinguen por igual de las

condiciones de desarrollo de la lengua materna y de los conceptos espontáneos, que también son parecidos entre sí; la diferencia, aquí y allí, consiste ante todo en la aparición de la instrucción como nuevo factor de desarrollo; así que en cierto sentido podríamos hablar, con el mismo derecho con el que distinguimos entre conceptos espontáneos y no espontáneos, de desarrollo lingüístico espontáneo, para el caso de la lengua natal, y no espontáneo, para el caso de la lengua extranjera.

Si comparamos los resultados de las investigaciones presentadas en este libro con los de aquellas dedicadas a la psicología del aprendizaje de las lenguas extranjeras confirmaremos plena y cabalmente, en el aspecto empírico, la legitimidad de la analogía que defendemos.

En segundo lugar, debe ser planteada una consideración teórica no menos importante, según la cual en los conceptos científicos y cotidianos se halla una diferente relación con el objeto y un acto diferente de representación de él en el pensamiento. En consecuencia, el desarrollo de ambos tipos de conceptos presupone una diferencia entre los correspondientes procesos intelectuales que les sirven de base. Durante el aprendizaje del sistema de conocimientos, al niño se le enseña algo que no tiene ante sus ojos, que excede los límites de su experiencia actual o posiblemente inmediata. Puede decirse que la asimilación de los conceptos científicos se apoya en los conceptos elaborados durante la propia experiencia del niño en la misma medida en que el estudio de una lengua extranjera se apoya en la semántica de la lengua natal. Así como en este último caso se da por sentada la existencia de un sistema ya desarrollado de significados de las palabras, así también en el primer caso el dominio del sistema de los conceptos científicos presupone un tejido conceptual ya ampliamente elaborado, desarrollado con ayuda de la actividad espontánea del pensamiento infantil. Y así como la asimilación de una nueva lengua no se produce a través de una nueva orientación al mundo de los objetos ni por medio de la repetición del proceso de desarrollo ya recorrido, sino a través de otro sistema lingüístico

asimilado previamente, que se sitúa entre la nueva lengua que se asimila y el mundo de los objetos, también la asimilación del sistema de los conceptos científicos solo es posible a través de una relación mediada con el mundo de los objetos, a través de otros conceptos elaborados previamente. Tal formación de conceptos exige actos del pensamiento totalmente diferentes, vinculados con el libre movimiento en el sistema de los conceptos, con la generalización de las generalizaciones previamente elaboradas, con el uso más consciente y voluntario de los conceptos previos. La investigación también confirma estas expectativas del pensamiento teórico.

Tercer grupo. A este grupo corresponden las consideraciones de carácter eminentemente heurístico. La investigación psicológica contemporánea conoce solo dos tipos de estudio de los conceptos. Uno de ellos se realiza por medio de métodos superficiales, pero en cambio opera con los conceptos reales del niño. El otro tiene la posibilidad de aplicar métodos de análisis y experimentación mucho más profundos, pero solo sobre conceptos artificiales creados experimentalmente, designados en un comienzo con palabras sin sentido alguno. El problema metodológico habitual en este terreno es pasar del estudio superficial de los conceptos reales y del estudio profundo de los conceptos experimentales a una investigación profunda de los conceptos reales que se sirva de todos los resultados fundamentales de estos dos métodos de análisis actuales del proceso de formación del concepto. En este sentido, el estudio del desarrollo de los conceptos científicos que, por un lado, son conceptos reales, y por el otro, se forman ante nuestros ojos casi por vía experimental, se convierte en un medio insustituible para resolver dicho problema metodológico habitual. Los conceptos científicos constituyen un grupo especial, perteneciente indudablemente a aquellos conceptos reales del niño que se conservan durante toda la vida, pero su curso de desarrollo se asemeja extraordinariamente a la formación experimental de conceptos y, por consiguiente, reúnen los méritos de los dos métodos existentes en la actualidad, al permitir aplicar el

análisis experimental al surgimiento y desarrollo del concepto real verdaderamente presente en la conciencia del niño.

Cuarto grupo. A este grupo corresponden las consideraciones de carácter práctico. Anteriormente discutíamos la idea de que los conceptos científicos son simplemente asimilados y aprendidos. Pero de ningún modo se puede pasar por alto el hecho de la instrucción y de su rol preponderante en el surgimiento de los conceptos científicos. Cuando decíamos que los conceptos no se asimilan simplemente como un hábito mental hacíamos referencia a la idea de que entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos existen relaciones más complejas que entre la instrucción y la formación de hábitos. Descubrir estas relaciones más complejas constituye la tarea directa y verdaderamente importante de nuestra investigación, para cuya resolución la hipótesis de trabajo que hemos creado debe abrir el camino.

Solo el descubrimiento de estas complejas relaciones existentes entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos puede ayudarnos a encontrar una salida de la contradicción en la que cae el pensamiento de Piaget, quien de toda la riqueza de estas relaciones no ha visto más que el conflicto y el antagonismo de ambos procesos.

Con esto hemos agotado todas las consideraciones principales que, en el planteamiento de la presente investigación, nos han guiado para delimitar los conceptos científicos y los cotidianos. Como se desprende de lo ya dicho, la pregunta original que intenta responder esta investigación puede ser formulada de modo muy simple: el concepto «hermano», un típico concepto cotidiano que Piaget ha utilizado como ejemplo para determinar toda una serie de particularidades del pensamiento infantil (la insuficiente toma de conciencia de la relaciones, etc.), y el concepto «explotación», que el niño asimila durante el proceso de aprendizaje del sistema de conocimientos de las ciencias sociales, ¿se desarrollan por vías idénticas o diferentes? ¿Repite simplemente el segundo concepto la vía de desarrollo del primero, manifestando las mismas particularidades,

o es un concepto que por su naturaleza psicológica debe ser considerado como perteneciente a un tipo especial? Tenemos que hacer la siguiente suposición, justificada plenamente por los resultados de la investigación empírica: ambos conceptos se distinguen tanto por las vías de su desarrollo como por el modo de funcionamiento, lo que, a su vez, no puede dejar de abrir nuevas y valiosísimas posibilidades para estudiar la mutua influencia entre estas dos variantes verbales del proceso único de formación de conceptos en los niños.

Si se rechaza, como hicimos anteriormente, la idea que excluye por completo la existencia del desarrollo de los conceptos científicos, nuestra investigación tiene ante sí dos tareas: verificar por medio de los datos obtenidos en el experimento lo acertado de la opinión de que los conceptos científicos repiten en su desarrollo el camino de formación de los conceptos cotidianos, y verificar la exactitud de la hipótesis según la cual los conceptos científicos no tienen nada en común con el desarrollo de los conceptos espontáneos y no están en condiciones de decirnos nada sobre la actividad del pensamiento infantil en toda su peculiaridad. Podemos suponer que la investigación brindará una respuesta negativa a estas dos cuestiones. Ella muestra, de hecho, que ni la primera ni la segunda hipótesis se ven corroboradas empíricamente y que en realidad existe algo más, un tercer elemento, que define las verdaderas relaciones, complejas y bilaterales, entre los conceptos científicos y los cotidianos.

Para descubrir este enigmático tercer elemento, realmente existente, no queda otro camino que comparar los conceptos cotidianos, tan bien estudiados en una serie de investigaciones, con los científicos, es decir, recorrer el camino de lo conocido a lo desconocido. Sin embargo, la condición preliminar para este estudio comparativo entre los conceptos científicos y cotidianos y para la determinación de sus verdaderas relaciones es la delimitación de ambos grupos de conceptos. Las relaciones en general, y más aún las que suponemos complejas, pueden tener

lugar solo entre cosas que no coinciden entre sí, puesto que es imposible cualquier relación de una cosa consigo misma.

II

Para estudiar las relaciones complejas que existen entre el desarrollo de los conceptos científicos y el de los cotidianos es imprescindible comprender críticamente el parámetro con el que pensamos realizar nuestra comparación. Debemos aclarar qué es lo que caracteriza a los conceptos cotidianos del niño en edad escolar.

Piaget ha demostrado que lo más característico de los conceptos y del pensamiento en general a esta edad es la incapacidad del niño para tomar conciencia de las relaciones que puede emplear espontánea y automáticamente en forma correcta cuando eso no exige de él una comprensión especial. Lo que dificulta toda comprensión del propio pensamiento es el egocentrismo infantil. Cómo interviene este en el desarrollo de los conceptos infantiles es algo que puede verse a partir de un simple ejemplo de Piaget, quien preguntaba a niños de siete u ocho años qué significa «porque» en esta frase: «Yo no iré mañana a la escuela porque estoy enfermo». La mayoría respondía: «Esto significa que está enfermo». Otros afirmaban: «Esto significa que no va a ir a la escuela». Dicho brevemente, estos niños no comprendían en absoluto la definición de la palabra «porque», aunque supieran operar con ella espontáneamente.

Esta incapacidad para tomar conciencia del propio pensamiento y, derivada de ella, la incapacidad del niño para determinar conscientemente los vínculos lógicos, se prolonga hasta los once o doce años, es decir, hasta el final de la escuela primaria. El niño se manifiesta incapaz para la lógica de la relaciones, sustituyéndola por una lógica egocéntrica. Las raíces de esta lógica y las causas de la dificultad residen en el

egocentrismo del pensamiento del niño hasta los siete u ocho años y en la inconsciencia a la que da lugar este egocentrismo. Entre los siete u ocho años y los once o doce estas dificultades pasan al plano verbal, y en la lógica infantil intervienen entonces causas que actuaban antes de este estadio.

En sentido funcional, la falta de conciencia del propio pensamiento se refleja en un hecho fundamental que caracteriza la lógica del pensamiento infantil: el niño manifiesta capacidad para toda una serie de operaciones lógicas cuando estas surgen en el curso espontáneo de su propio pensamiento, pero no está en condiciones de efectuar operaciones completamente análogas cuando estas exigen no su realización espontánea, sino voluntaria y premeditada. Nos limitaremos nuevamente solo a un ejemplo para aclarar este otro aspecto del mismo fenómeno de la incomprensión del propio pensamiento. A los niños se les pregunta cómo completar la siguiente frase: «El hombre se cayó de la bicicleta porque...». Completar esta tarea resultará imposible incluso a niños de siete años. Frecuentemente, completarán esta frase de la siguiente manera: «Se cayó de la bicicleta porque se cayó y después se lastimó mucho»; o: «El hombre se cayó de la bicicleta porque estaba enfermo, por eso lo recogieron en la calle»; o: «Porque se rompió un brazo, porque se rompió una pierna». Vemos, de este modo, que el niño de esta edad es incapaz de determinar voluntaria y deliberadamente el vínculo causal, mientras que en el habla espontánea, involuntaria, utiliza la conjunción «porque» muy correcta, sensata y oportunamente, tan exactamente como no está en condiciones de tomar conciencia de que la frase citada más arriba hace referencia a la causa de la ausencia a la escuela y no al hecho de la ausencia o de la enfermedad tomados por separado, aunque el niño, desde luego, comprende a qué hace referencia esta frase. El niño comprende las más sencillas causas y relaciones, pero no tiene conciencia de que las comprende. Espontáneamente utiliza bien la conjunción «porque», pero no puede emplearla voluntaria y deliberadamente. Por consiguiente, la dependencia o relación interna entre estos dos

fenómenos del pensamiento infantil, su falta de conciencia y su espontaneidad, su comprensión inconsciente y su utilización espontánea, se establece de manera puramente empírica.

Ambas particularidades, por un lado, están estrechamente vinculadas con el egocentrismo del pensamiento infantil, y, por el otro, ellas mismas generan toda una serie de particularidades de la lógica infantil asociadas a la incapacidad del niño para la lógica de las relaciones. En la edad escolar, hasta su mismo final, predominan estos dos fenómenos, y el desarrollo, que consiste en la socialización del pensamiento, lleva a una lenta y paulatina desaparición de ellos, a la liberación del pensamiento infantil de las cadenas del egocentrismo.

¿Cómo ocurre esto? ¿De qué modo el niño alcanza, lentamente y con dificultad, a tomar conciencia del propio pensamiento y a controlarlo? Para explicar esto, Piaget se vale de dos leyes psicológicas que no pertenecen propiamente a él, pero en las que basa su teoría. La primera ley es la de la toma de conciencia, formulada por Claparède. Claparède ha mostrado, con ayuda de experimentos muy interesantes, que la conciencia de la semejanza aparece en el niño después que la conciencia de la diferencia.

Efectivamente, el niño se conduce de un modo natural y parecido en relación con objetos similares sin sentir la necesidad de tomar conciencia de la unidad de su comportamiento. Actúa, por así decir, ateniéndose a la semejanza antes de pensar en ella. Por el contrario, la diferencia entre los objetos produce la incapacidad de adaptarse, que es lo que trae consigo la conciencia. Claparède dedujo de este hecho la ley que denominó ley de la toma de conciencia: cuanto más utilizamos una relación menos conciencia tenemos de ella. O dicho de otro modo: solo somos conscientes en la medida en que somos incapaces de adaptarnos. Cuanto más automáticamente se emplea una relación, más difícil es tener conciencia de ella.

Pero esta ley no nos dice nada acerca de cómo se produce esta toma de conciencia. La ley de la toma de conciencia es una ley funcional, o sea, solo indica si el individuo tiene necesidad

o no de tomar conciencia. El problema de la estructura queda poco claro: ¿cuáles son los medios de esta toma de conciencia, cuáles son los obstáculos que encuentra? Para responder a esta cuestión es conveniente introducir una ley más, la ley del desplazamiento o del traslado. Efectivamente, tomar conciencia de una operación cualquiera significa trasladarla del plano de la acción al plano del lenguaje, es decir, recrearla en la imaginación para poder expresarla con palabras. El desplazamiento de la operación del plano de la acción al plano del pensamiento implicará la repetición de las mismas dificultades y peripecias que acompañaron su asimilación en el plano de la acción. Solo cambiarán los plazos; el ritmo quizás sea el mismo. La reproducción en la asimilación del plano verbal de las peripecias que tuvieron lugar al asimilar las operaciones en el plano de la acción constituye la esencia de la segunda ley estructural de la toma de conciencia.

Tendremos que analizar brevemente estas dos leyes y aclarar cuál es el significado real y el origen de la falta de conciencia y espontaneidad de las operaciones con conceptos en la edad escolar y cómo el niño llega a formar conceptos y a emplearlos voluntaria y deliberadamente.

Vamos a limitar todo lo posible nuestras observaciones críticas respecto a estas leyes. El propio Piaget señala la insuficiencia de la ley de la toma de conciencia formulada por Claparède. Explicar el origen de la toma de conciencia únicamente a partir de la aparición de la necesidad de ella significa en esencia lo mismo que explicar el origen de las alas afirmando que las aves tienen necesidad de ellas para volar. Semejante explicación no solo nos hace retroceder demasiado en la historia del desarrollo del pensamiento científico, sino que ve en la necesidad la capacidad de crear los mecanismos necesarios para su satisfacción. En la misma toma de conciencia se presupone la ausencia de todo desarrollo de su constante disposición a la acción más allá de la necesidad y, en consecuencia, se la presenta como una entidad preformada.

Con todo derecho podemos preguntar: ¿puede ser que el niño tome conciencia de la diferencia antes que de la seme-

janza no solo porque en las relaciones de diferencia tropiece antes con el obstáculo de la inadecuación y con la necesidad de comprensión, sino también porque la propia comprensión de las relaciones de semejanza exige una estructura de generalización y de conceptualización más compleja y avanzada que la exigida por las relaciones de diferencia? Nuestra investigación especial dedicada al esclarecimiento de esta cuestión nos obliga a dar una respuesta positiva. El análisis experimental del desarrollo de los conceptos de semejanza y de diferencia muestra que la comprensión de la semejanza exige la formación de una generalización primaria o de un concepto que abarque los objetos entre los cuales existe esta relación. En cambio, la comprensión de la diferencia no exige necesariamente del pensamiento la formación de un concepto y puede presentarse de un modo totalmente distinto. Esto también nos lo explica un hecho que ha establecido Claparède: el desarrollo más tardío de la comprensión de la semejanza. La circunstancia de que la sucesión en el desarrollo de estos dos conceptos sea inversa a la sucesión de su desarrollo en el plano de la acción constituye solo un caso particular de otros fenómenos más amplios del mismo orden. Con ayuda del experimento hemos podido determinar que tal sucesión inversa es inherente, por ejemplo, al desarrollo de la percepción del significado del objeto y de la acción.[59] El niño reacciona antes a una acción que a un determinado objeto, pero toma conciencia de este antes que de la acción; o dicho de otro modo, la acción se desarrolla en el niño antes que la percepción autónoma. No obstante, la percepción del significado se adelanta en su desarrollo a la ac-

59. Se les presentaban láminas i uales a dos rupos de escolares de idéntica edad y nivel de desarrollo. Un rupo las interpretó, es decir, descubrió su contenido en la acción; los niños del otro rupo relataron su contenido, revelando la estructura de la percepción del significado; en la acción los niños reprodujeron todo el contenido de las láminas, mientras que en la transmisión oral enumeraron objetos aislados. [Lev Vigotski]

ción del significado durante todo un período de edad.[60] Como muestra el análisis, el fundamento de esto reside en causas *internas* vinculadas con la propia naturaleza de los conceptos infantiles y de su desarrollo.

Podríamos convenir en lo antedicho. Sería posible admitir que la ley de Claparède es solo una ley funcional y que no está en condiciones de revelar la estructura del problema. Solamente cabe preguntarse si explica satisfactoriamente el aspecto funcional del problema de la toma de conciencia de los conceptos en la edad escolar del modo en que, con ese fin, la utiliza Piaget. El sentido esencial de las apreciaciones de Piaget sobre este tema aparece representado en el cuadro de desarrollo de los conceptos que ha descrito en los niños de entre siete y doce años. En este período, el niño tropieza permanentemente en sus operaciones mentales con la inadecuación de su pensamiento respecto al pensamiento de los adultos, sufre constantes fracasos y derrotas que ponen de manifiesto la inconsistencia de su lógica, da incesantemente su frente contra la pared y los chichones que se hace son, según una sabia expresión de Rousseau, sus mejores maestros: originan continuamente la necesidad de tomar conciencia, la cual, a su vez, abre mágicamente al niño el sésamo de los conceptos conscientes y voluntarios.

¿Son efectivamente solo los fracasos y las derrotas las que originan en el desarrollo de los conceptos el grado superior, relacionado con la toma de conciencia de estos? ¿Son efectivamente los constantes golpes de la frente contra la pared y los chichones los únicos maestros del niño en esta dirección? ¿Son efectivamente la inadecuación o la inconsistencia de los

---

60. Vigotski utiliza los términos *smislovoie vospriatie* y *smislovoie diéistvie*. El primero, que hemos traducido como «percepción del significado», también podría traducirse como «percepción del sentido», «percepción semántica», «percepción significativa»; incluso, como «percepción comprensiva» o «percepción consciente». Lo mismo vale para el segundo término, que hemos traducido como «acción del significado». (N. del T.)

actos del pensamiento espontáneo realizados automáticamente la *fuente* de las formas superiores de generalización denominadas conceptos? Basta solo formular estas preguntas para ver que no pueden tener sino una respuesta negativa. Así como es imposible explicar el origen de la conciencia partiendo de la necesidad de la conciencia, es imposible explicar las fuerzas que mueven el desarrollo mental del niño partiendo del quiebre y bancarrota de su pensamiento, que ocurre permanentemente y a cada minuto a lo largo de toda la edad escolar.

La segunda ley de la que se sirve Piaget para explicar la toma de conciencia demanda un análisis especial, ya que nos parece que pertenece a un tipo de explicaciones genéticas muy extendidas basadas en el principio de la repetición o de la reproducción en el estadio superior de los hechos y regularidades que tuvieron lugar en un estadio más temprano de desarrollo de ese mismo proceso. Tal es en esencia el principio empleado habitualmente para explicar las particularidades del habla escrita del escolar, que aparentemente repite el camino de desarrollo del habla oral recorrido por el niño en la temprana infancia. La vaguedad de este principio explicativo se desprende del hecho de que, al utilizarlo, se pasa por alto la diferencia entre la naturaleza psicológica de dos procesos, de los cuales uno, según este principio, debe repetir y reproducir al otro. Por eso, tras los rasgos de la semejanza, reproducidos y repetidos en un proceso posterior, se omiten los rasgos de la diferencia, condicionados por el desarrollo de un proceso más tardío en un nivel más alto. Debido a esto, en lugar de un desarrollo en espiral se obtiene una vuelta en círculo. Pero no vamos a analizar este principio en cuanto tal. Nos interesa, con arreglo a nuestro tema, solo su valor explicativo cuando se lo aplica al problema de la toma de conciencia. En realidad, si el propio Piaget reconoce la absoluta imposibilidad de explicar cómo se produce la toma de conciencia empleando la ley de Claparède, nos preguntamos: ¿hasta qué punto es superior la ley de desplazamiento a la que recurre Piaget como principio explicativo?

Sin embargo, ya del contenido mismo de esta ley se deduce que su valor explicativo es apenas mayor que el de la primera. En esencia, es la ley de la repetición o de la reproducción de aquellas propiedades y particularidades del pensamiento que han quedado atrás y que ahora aparecen en un nuevo ámbito de desarrollo. Incluso admitiendo que esta ley sea válida, en el mejor de los casos no responde a la cuestión para cuya resolución ha sido empleada. En el mejor de los casos solo podría explicarnos por qué los conceptos del escolar son inconscientes e involuntarios, así como era inconsciente e involuntaria la lógica de su acción en la edad preescolar reproducida ahora en el pensamiento.

Pero esta ley no está en condiciones de responder a la pregunta planteada por el propio Piaget: ¿cómo se produce la toma de conciencia, es decir, el paso de los conceptos no conscientes a los conscientes? En realidad, la segunda ley puede ser en este sentido completamente homologada a la primera. Aquella es capaz de explicarnos, en el mejor de los casos, cómo la ausencia de necesidad lleva a la falta de conciencia, pero no puede explicar cómo la aparición de la necesidad puede suscitar mágicamente el acto de la toma de conciencia; en todo caso, puede responder satisfactoriamente a la pregunta de por qué en la edad escolar los conceptos se usan inconscientemente, pero no será capaz de indicar cómo llega a tenerse conciencia de ellos. El problema reside precisamente en esto, ya que el desarrollo consiste en la progresiva toma de conciencia de los conceptos y de las operaciones del propio pensamiento.

Como vemos, ambas leyes, la de la toma de conciencia y la de desplazamiento, rozan el problema pero no lo resuelven. No es que expliquen incorrecta o insuficientemente cómo se desarrolla la toma de conciencia, sino que no lo explican en absoluto. Estamos obligados, por lo tanto, a hallar por nuestra cuenta una explicación hipotética de este hecho fundamental en el desarrollo mental del escolar, hecho directamente ligado, como se verá luego, al problema central de nuestra investigación experimental.

Sin embargo, para esto es necesario aclarar previamente hasta qué punto son correctas las explicaciones que Piaget ofrece, desde el punto de vista de ambas leyes, en relación con otra cuestión: ¿por qué el escolar no es consciente de sus conceptos? Hablando en rigor, esta pregunta está estrecha y directamente vinculada con el problema que nos interesa: cómo se produce la toma de conciencia. Siendo más precisos, ni siquiera son dos preguntas aisladas, sino dos aspectos de un mismo problema: cómo se produce el paso de los conceptos no conscientes a los conscientes durante la edad escolar. Por tal razón, es evidente que el modo en que se resuelva la cuestión relativa a las causas del uso inconsciente de los conceptos afectará no solo la resolución, sino también el correcto planteamiento de la pregunta acerca de cómo se produce la toma de conciencia. Si la resolviéramos como Piaget, de acuerdo con el espíritu de sus dos leyes, deberíamos buscar, al igual que él, la resolución del segundo problema en el mismo plano, en la dimensión teórica. Si renunciáramos a resolver la primera pregunta que nos hemos planteado y pudiéramos formular aunque sea hipotéticamente otra resolución, es evidente que nuestras indagaciones en la resolución del segundo problema estarían orientadas de un modo completamente diferente.

Piaget atribuye al pasado la falta de conciencia de los conceptos en la edad escolar. En el pasado, dice, la falta de conciencia ejercía mayor dominio en el pensamiento del niño. Ahora, una parte de la psiquis infantil se ha liberado de ella y otra se encuentra bajo su decisiva influencia. Cuanto más descendemos en la escala de desarrollo, más grande es el campo de la psiquis que debemos reconocer como no consciente. El mundo del niño, cuya conciencia Piaget caracteriza como puro solipsismo, es total y absolutamente inconsciente. A medida que el niño se desarrolla, el solipsismo va cediendo terreno sin lucha ni resistencia al pensamiento socializado consciente, replegándose bajo la presión del pensamiento más potente y fuerte de los adultos, que lo desplaza. Dicho solipsismo se transforma luego en el egocentrismo de la conciencia infantil,

que siempre expresa el compromiso, alcanzado en cierto nivel de desarrollo, entre el propio pensamiento del niño y el que ha asimilado del adulto.

En consecuencia, el carácter no consciente de los conceptos en la edad escolar es, para Piaget, un fenómeno residual del egocentrismo en extinción, que aún sigue ejerciendo influencia en la nueva esfera, recientemente formada, del pensamiento verbal. Por tal razón, Piaget recurre, para explicar la falta de conciencia de los conceptos, al autismo residual del niño y a la insuficiente socialización de su pensamiento, que lleva a la incomunicación. Queda por explicar si es cierto que el carácter no consciente de los conceptos infantiles deriva directamente del carácter egocéntrico del pensamiento del niño, que determina necesariamente la incapacidad del escolar para tomar conciencia de ellos. Esta afirmación nos parece más dudosa a la luz de lo que sabemos sobre el desarrollo mental del niño en edad escolar. Es dudosa a la luz de la teoría, y la investigación la desmiente rotundamente.

Pero antes de pasar a su análisis crítico, debemos aclarar la segunda cuestión que nos compete: ¿cómo corresponde representarse, desde este punto de vista, el camino por el cual el niño llega tomar conciencia de sus conceptos? Puesto que en función de cómo se interpreten las causas del uso inconsciente de los conceptos se desprende inevitablemente solo un determinado modo de explicación del propio proceso de toma de conciencia. Piaget en ninguna parte habla explícitamente sobre esto, ya que para él no constituye un problema. Sin embargo, a partir de la explicación que ofrece sobre el carácter no consciente de los conceptos del escolar y de toda su teoría en conjunto resulta evidente cómo concibe tal camino. Es por eso precisamente que Piaget no considera necesario detenerse ni en esta cuestión ni en la cuestión relativa al camino hacia la toma de conciencia, que tampoco representa para él un problema.

La toma de conciencia, para Piaget, se produce por el desplazamiento de los restos del egocentrismo verbal por parte del pensamiento social maduro. La toma de conciencia

no surge como una necesaria etapa superior del desarrollo de los conceptos no conscientes, sino que proviene de afuera. Sencillamente, un modo de actuar desplaza a otro. Así como una serpiente muda de piel para recubrirse con una nueva, el niño se deshace y abandona su modo anterior de pensamiento porque asimila uno nuevo. Esta es, en breves palabras, la esencia de cómo se produce la toma de conciencia. Como vemos, para dilucidar esta cuestión no es necesario recurrir a ninguna ley. Lo que está sujeto a explicación es la falta de conciencia en el uso de los conceptos, condicionada por la naturaleza misma del pensamiento infantil, mientras que los conceptos de los que se toma conciencia existen fuera, en el ámbito del pensamiento social que rodea al niño, que los asimila en su forma acabada siempre y cuando esto no se vea obstaculizado por las tendencias antagónicas de su propio pensamiento.

Ahora podemos examinar conjuntamente estos dos problemas estrechamente vinculados entre sí –la originaria falta de conciencia en el uso de los conceptos y la consecuente toma de conciencia de ellos–, que Piaget resuelve, en idéntica medida, de manera inconsistente tanto en el aspecto teórico como en el práctico. No es posible explicar la falta de conciencia en el uso de los conceptos y la imposibilidad de su empleo voluntario a partir del hecho de que el niño de esta edad en general es incapaz de tomar conciencia de ellos, de que es egocéntrico, porque precisamente a esta edad el centro del desarrollo lo ocupan, como muestran las investigaciones, las funciones psicológicas superiores, cuyos rasgos fundamentales y distintivos son justamente la intelectualización y el dominio, es decir, la toma de conciencia y la voluntariedad.

En la edad escolar, el desarrollo se concentra en la transición de las funciones inferiores de la atención y la memoria a las funciones superiores de la atención voluntaria y la memoria lógica. En otra parte hemos explicado muy detalladamente que con el mismo derecho con el que hablamos de atención voluntaria podemos hablar de memoria voluntaria; con el mismo derecho con el que hablamos de memoria lógica po-

demos hablar de atención lógica. Esto se desprende de que la intelectualización de las funciones y su dominio son dos aspectos de un mismo proceso: la transición hacia las funciones psicológicas superiores. Dominamos una función en la medida en que la intelectualizamos. La voluntariedad en la actividad de cualquier función es siempre la contracara de la toma de conciencia de ella. Afirmar que la memoria se intelectualiza en la edad escolar es exactamente lo mismo que decir que surge la memorización voluntaria; afirmar que la atención se vuelve voluntaria en la edad escolar es lo mismo que decir que, como acertadamente señala Blonski, depende cada vez más de los pensamientos, es decir, del intelecto.

En consecuencia, vemos que en la esfera de la atención y de la memoria el escolar no solo manifiesta capacidad para la toma de conciencia y para la voluntariedad, sino que el desarrollo de esta capacidad constituye el contenido principal de toda la edad escolar. Solo por tal razón es imposible explicar el uso inconsciente e involuntario de los conceptos por parte del escolar a partir de la incapacidad general de su pensamiento para comprender y controlar, es decir, a partir del egocentrismo.

Sin embargo, Piaget ha establecido un hecho que es por sí mismo irrefutable: el niño no tiene conciencia de sus conceptos. La situación se vuelve aún más confusa si la contraponemos con otro hecho que, al parecer, sugiere lo contrario: cómo explicar que el niño en la edad escolar sea capaz de tomar conciencia en la esfera de la atención y de la memoria, pueda dominar estas dos funciones intelectuales importantísmas, y al mismo tiempo no sea capaz de dominar los procesos del propio pensamiento y de tomar conciencia de ellos. En la edad escolar se intelectualizan y se vuelven voluntarias todas las funciones intelectuales básicas, excepto el mismo intelecto en el propio sentido de la palabra.

Para dilucidar este fenómeno aparentemente paradójico hay que recurrir a las leyes fundamentales del desarrollo psicológico en esta edad. En otro lugar hemos desarrollado

minuciosamente la idea relativa a los cambios de los vínculos y relaciones interfuncionales durante el desarrollo psicológico del niño. Ahí tuvimos la ocasión de fundamentar y apoyar con pruebas empíricas que el desarrollo psicológico del niño consiste no tanto en el desarrollo y perfeccionamiento de funciones aisladas sino en el cambio de los vínculos y relaciones interfuncionales, y que de este cambio depende el desarrollo de cada función psicológica particular. La conciencia se desarrolla como un todo, modificando en cada nueva etapa su estructura interna y la relación entre las partes, y no como la suma de los cambios parciales que tienen lugar en el desarrollo de cada función aislada. El destino de cada parte funcional en el desarrollo de la conciencia depende del cambio del todo, y no a la inversa.

En esencia, la idea de que la conciencia es un todo único y que las distintas funciones mantienen entre sí una relación indisoluble no es en sí misma nueva para la psicología. Más precisamente, es tan antigua como la propia psicología científica. Casi todos los psicólogos recuerdan que las funciones actúan indisolublemente ligadas entre sí. La memorización supone necesariamente la actividad de la atención, la percepción y la comprensión. La percepción incluye obligatoriamente la función de la atención, la de reconocimiento (o memoria) y la de entendimiento; no obstante, tanto en la vieja como en la nueva psicología esta acertada idea sobre la unidad funcional de la conciencia y sobre la indisoluble relación entre los distintos aspectos de su actividad ha permanecido siempre en la periferia y de ella nunca se han extraído conclusiones correctas. Es más, al admitir esta idea indiscutible, la psicología ha extraído conclusiones directamente opuestas a las que, en apariencia, tendrían que desprenderse de ella. A pesar de haber establecido la interdependencia de las funciones y la unidad en la actividad de la toma de conciencia, la psicología continuó estudiando la actividad de las funciones aisladas desatendiendo su relación y continuó considerando la conciencia como la suma total de sus distintas partes funcionales. Este método ha sido trasladado

de la psicología general a la genética, lo cual condujo a que incluso el desarrollo de la conciencia infantil comenzara a interpretarse como la suma de los cambios ocurridos en las distintas funciones aisladas. La primacía de la parte funcional sobre la totalidad de la conciencia es también aquí el dogma dominante. Para comprender cómo pudieron extraerse semejantes conclusiones, tan claramente opuestas a las premisas, es necesario prestar atención a los postulados implícitos que servían de base a la idea de la interrelación de las funciones y de la unidad de la conciencia en la antigua psicología.

La antigua psicología enseñaba que las funciones siempre actúan relacionadas unas con otras (la percepción con la memoria y la atención, etc.) y que solo dentro de esta relación se produce la unidad de la conciencia. Pero la antigua psicología completaba tácitamente esta idea con tres postulados cuyo abandono significa en esencia la liberación del pensamiento psicológico del análisis funcional que lo encadenaba. Todos aceptaban que en la actividad de la conciencia siempre participan funciones vinculadas entre sí, pero por esto se entendía: 1) que estas relaciones entre las funciones son permanentes, inmutables, dadas de una vez para siempre, constantes, no sujetas a desarrollo; 2) que, por consiguiente, tales vínculos entre las funciones, al ser una magnitud constante e inmutable, siempre igual a sí misma, que invariablemente participa en la actividad de cada función en igual medida y de idéntico modo, pueden quitarse del paréntesis y no tomarse en cuenta al investigar cada una de las distintas funciones; 3) que, finalmente, tales vínculos carecen de importancia y el desarrollo de la conciencia debe interpretarse como producto del desarrollo de sus partes funcionales, ya que, si bien las funciones están vinculadas entre sí, la invariabilidad de los vínculos les permite conservar una total autonomía e independencia en lo que hace a su desarrollo y transformación.

Estos tres postulados son absolutamente falsos, comenzando por el primero. Los hechos que conocemos del campo del desarrollo psíquico nos enseñan que las relaciones y vínculos inter-

funcionales no solo no son constantes, carentes de importancia ni pueden ser quitados del paréntesis en cuyo interior se lleva a cabo el cálculo psicológico, sino que el cambio de las relaciones interfuncionales, es decir, *el cambio de la estructura funcional de la conciencia constituye el elemento central y fundamental de todo el proceso de desarrollo psíquico.* Si esto es así, entonces la psicología deberá transformar en problema lo que anteriormente servía de postulado. La antigua psicología partía del postulado de que las funciones están relacionadas entre sí y se limitaba a esto, no tomando como objeto de investigación el propio carácter de las relaciones funcionales y su variación. Para la nueva psicología, el cambio de los vínculos y relaciones funcionales se convierte en el problema central de todas las investigaciones, sin cuya resolución no puede comprenderse nada en la esfera de las transformaciones de cualquier función particular. Debemos recurrir a la idea del cambio de la estructura de la conciencia durante el proceso de desarrollo para explicar la cuestión que nos ocupa: ¿por qué en la edad escolar la atención y la memoria se vuelven conscientes y voluntarias, mientras que el propio intelecto permanece inconsciente e involuntario? La ley general del desarrollo consiste en que la toma de conciencia y el dominio solo pertenecen al nivel superior en el desarrollo de cualquier función. Ambos surgen tardíamente. Antes debe precederlos el estadio de funcionamiento inconsciente e involuntario de este tipo de actividad de la conciencia. Para tomar conciencia es necesario tener primero aquello de lo que habrá de tomarse conciencia. Para dominar es necesario disponer de aquello que habrá de ser sometido por nuestra voluntad.

La historia del desarrollo mental del niño nos enseña que luego del primer estadio de desarrollo de la conciencia en la infancia, caracterizado por la indiferenciación de las distintas funciones, vienen dos más –la más temprana infancia y la edad preescolar–, en el primero de los cuales se diferencia y recorre el camino principal del desarrollo de la percepción, que domina en el sistema de las relaciones interfuncionales a esta edad y que determina la actividad y el desarrollo de toda la conciencia

restante como principal función dominante, mientras que en el segundo estadio la principal función dominante es la memoria, que pasa al primer plano del desarrollo. De este modo, en el umbral de la edad escolar ya podemos encontrar una importante madurez de la percepción y de la memoria, una de las condiciones fundamentales de todo el desarrollo psíquico a lo largo de esta edad.

Si tomamos en consideración que la atención es una función de estructuración de lo percibido y representado por la memoria, es fácil comprender que el niño, ya en el umbral de la edad escolar, disponga de una atención y de una memoria relativamente maduras. El niño posee, en consecuencia, aquello de lo que debe tomar conciencia y que debe dominar. Se torna comprensible por qué las funciones conscientes y voluntarias de la memoria y la atención son centrales a esta edad.

También resulta claro por qué el niño no es consciente de los conceptos ni puede operar voluntariamente con ellos. Decíamos más arriba que para tomar conciencia de algo y dominarlo es necesario disponer antes de ello. Pero los conceptos –o, más bien, los preconceptos, como hemos preferido llamar con mayor precisión a estos conceptos no conscientes del escolar y que no han alcanzado aún el máximo grado de desarrollo– surgen justamente por primera vez en la edad escolar, solo alcanzan su madurez en el transcurso de esta edad. Antes de esto, el niño piensa en ideas generales o complejos, de acuerdo con el modo como hemos denominado en otro lugar esta estructura más temprana de generalización que predomina en la edad preescolar. Pero si los preconceptos solo surgen en la edad escolar, sería un milagro que el niño pudiera tener conciencia de ellos y dominarlos, puesto que esto significaría que la conciencia es capaz no sólo de comprender y dominar sus funciones, sino también de crearlas de la nada, de generarlas mucho tiempo antes de que se desarrollen.

Tales son los argumentos teóricos que nos obligan a rechazar la explicación propuesta por Piaget sobre la falta de conciencia en el uso de los conceptos. Sin embargo, debemos dirigirnos

a los datos de la investigación y llegar a comprender cuál es la naturaleza psíquica del propio proceso de toma de conciencia para aclarar cómo se llega a tomar conciencia de la atención y de la memoria, de dónde proviene el uso inconsciente de los conceptos, de qué modo el niño llega después a tener conciencia de ellos y por qué la toma de conciencia y el dominio son dos aspectos del mismo problema.

La investigación indica que la toma de conciencia es un proceso sumamente especial, que ahora intentaremos aclarar en sus rasgos más generales. Hay que plantear la primera pregunta básica: ¿qué significa «tomar conciencia»? Este término tiene dos significados; precisamente porque tiene dos significados y precisamente porque Claparède y Piaget confunden la terminología de Freud y de la psicología general surge la confusión. Cuando Piaget habla del carácter no consciente del pensamiento infantil, no quiere decir que el niño no sea consciente de lo que ocurre en su conciencia, que el pensamiento del niño sea inconsciente. Lo que supone es que la conciencia interviene en el pensamiento del niño, pero no por completo. Al principio, el pensamiento inconsciente –el solipsismo del niño–; al final, el pensamiento socializado consciente, y en el medio, una serie de etapas que Piaget entiende como la paulatina disminución del egocentrismo y el incremento de las formas socializadas del pensamiento. Cada etapa intermedia constituye un determinado compromiso entre el pensamiento autista inconsciente del niño y el pensamiento social consciente del adulto. ¿Qué significa que el pensamiento del escolar sea no consciente? Significa que el egocentrismo del niño está acompañado de una cierta inconsciencia, que el pensamiento no es completamente consciente, que contiene elementos conscientes e inconscientes. Por esta razón, el propio Piaget dice que el concepto «razonamientos inconscientes» es muy resbaladizo. Si el desarrollo de la conciencia es considerado como una gradual transición de lo inconsciente (en el sentido de Freud) a la plena conciencia esta idea es justa. Pero las propias investigaciones de Freud han establecido que lo inconsciente como reprimido de la

conciencia surge más tarde, y en cierto sentido es un producto derivado del desarrollo y de la diferenciación de la conciencia. Por eso, hay una gran diferencia entre lo inconsciente y lo no consciente. La no conciencia no es de ningún modo en parte inconsciente y en parte consciente. No significa un grado determinado de conciencia, sino una orientación diferente en la actividad de la conciencia. Ato un nudo. Hago esto conscientemente. Sin embargo, no puedo contar precisamente cómo lo hice. Mi acción consciente resulta no consciente porque mi atención estaba dirigida al propio acto de atar y no al modo de hacerlo. La conciencia siempre representa algún fragmento de la realidad. El objeto de mi conciencia es hacer el nudo, el propio nudo y lo que con él ocurre, pero no la acción que realizo al atar, no el modo en que lo hago. Sin embargo, el objeto de la conciencia puede pasar a ser precisamente esto, entonces se habrá tomado conciencia. La toma de conciencia es un acto de la conciencia cuyo objeto es la propia actividad de la conciencia.[61]

Las investigaciones de Piaget ya han mostrado que la introspección comienza a desarrollarse con relativa importancia solo durante la edad escolar. Investigaciones posteriores han demostrado que en el desarrollo de la introspección durante la edad escolar se produce algo parecido a lo que ocurre en el desarrollo de la percepción externa y de la observación en la transición de la infancia a la temprana niñez. Como es sabido, el cambio más importante de la percepción externa en este período es que el niño pasa de una percepción sin palabras y, por consiguiente, sin sentido, a la percepción del significado, verbal y objetiva. Lo mismo cabe decir de la introspección en el umbral de la edad escolar. Aquí, el niño pasa de las introspecciones no verbales a las verbales, con palabras. En él se

---

61. A un niño en edad preescolar se le pregunta: «¿Sabes cómo te llamas?». Responde: «Kolia». No comprende que el núcleo de la pregunta no consiste en cómo se llama, sino en si sabe cómo se llama. Conoce su nombre, pero no tiene conciencia de que lo conoce. [Lev Vigotski]

desarrolla la percepción interna del significado de los propios procesos psíquicos. Pero la percepción del significado, sea la externa o la interna, no significa sino una percepción generalizada, como muestra la investigación. En consecuencia, la transición a la introspección verbal no significa sino el inicio de la generalización de las formas psíquicas internas de la actividad. La transición al nuevo tipo de percepción interna significa también la transición al tipo superior de actividad psíquica interna. Porque percibir las cosas de distinta manera significa al mismo tiempo adquirir otras posibilidades de acción respecto a ellas. Como en un tablero de ajedrez: si veo de otro modo, juego de otro modo. Al generalizar el propio proceso de actividad adquiero la posibilidad de establecer una relación diferente con él. Dicho brevemente, tiene lugar algo así como el aislamiento de este proceso de la actividad general de la conciencia. Soy consciente de que recuerdo, es decir, hago de mi propio recuerdo el objeto de la conciencia. Se produce una selección. En cierto modo, toda generalización es elección de un objeto. Por eso la toma de conciencia, entendida como una generalización, lleva directamente al dominio.

Por lo tanto, la toma de conciencia está basada en la generalización de los propios procesos psíquicos, lo que conduce a su dominio. En este proceso el rol decisivo lo desempeña ante todo la instrucción. Los conceptos científicos, al relacionarse de un modo totalmente diferente con el objeto, al estar mediados a través de otros conceptos con su sistema jerárquico interno de interrelaciones, constituyen el ámbito en el cual la toma de conciencia de los conceptos, es decir, su generalización y dominio, surge, al parecer, por primera vez. Una vez que la nueva estructura de generalización ha surgido en una esfera del pensamiento, se traslada luego, como toda estructura, como un determinado principio de actividad, sin ningún aprendizaje, a todos los restantes ámbitos del pensamiento y de los conceptos. Así, la toma de conciencia ingresa por la puerta de los conceptos científicos.

En este sentido, en la teoría de Piaget hay dos aspectos notables. Es propio de la naturaleza de los conceptos espon-

táneos el ser no conscientes. Los niños saben operar con ellos espontáneamente, pero no tienen conciencia de ellos. Esto lo hemos visto en el ejemplo del concepto infantil «porque». Evidentemente, el concepto espontáneo debe ser de por sí necesariamente no consciente, ya que la atención siempre está centrada en el objeto que el concepto representa y no en el acto mismo del pensamiento que lo incluye. A lo largo de todas las páginas de Piaget sobresale la idea, nunca expresada directamente, de que, en lo que se refiere a los conceptos, el espontáneo es sinónimo de no consciente. Por tal motivo, Piaget, que limita la historia del pensamiento infantil solo al desarrollo de los conceptos espontáneos, no puede concebir de otro modo que no sea desde fuera la aparición de los conceptos conscientes en el reino del pensamiento espontáneo del niño.

Pero si es cierto que los conceptos espontáneos deben ser necesariamente no conscientes, entonces también es cierto que los conceptos científicos necesariamente presuponen, por su propia naturaleza, la toma de conciencia. Esto guarda relación con el segundo de los aspectos que antes hemos mencionado en la teoría de Piaget. Este aspecto está estrecha, directa y crucialmente ligado con el objeto de nuestro análisis. Todas las investigaciones de Piaget conducen a la siguiente idea: la diferencia primordial y decisiva entre los conceptos espontáneos y los no espontáneos, en particular los científicos, es que los primeros se presentan por fuera de todo sistema. Según la regla de Piaget, si en el experimento queremos encontrar el camino que va del concepto no espontáneo expresado por el niño a la representación espontánea oculta tras él, debemos liberarlo de toda huella de sistematización. El procedimiento metodológico más acertado que recomienda Piaget para liberar la orientación mental del niño de los conceptos no espontáneos, y mediante el cual demostró en la práctica que la desistematización de los conceptos infantiles es el camino más seguro para obtener de los niños el tipo de respuestas que llenan todos sus libros, consiste en extraer el concepto del sistema en el que está incluido y asociado a todos los demás conceptos. Evidentemente,

la existencia de un sistema de conceptos no es algo neutral e indiferente para la vida y estructura de cada uno de estos. El concepto se modifica, cambia completamente su naturaleza psicológica en cuanto se lo toma en forma aislada, en cuanto se lo extrae del sistema, y, por eso mismo, coloca al niño en una relación más simple e inmediata con el objeto.

Solo por esta razón podemos suponer qué es lo que constituye el propio núcleo de nuestra hipótesis y qué es lo que analizaremos luego, al generalizar los resultados de la investigación experimental: *solo cuando el concepto está dentro de un sistema puede tomarse conciencia de él y emplearlo voluntariamente. La toma de conciencia y la sistematización son términos enteramente sinónimos en relación con los conceptos, así como también lo son la espontaneidad, la falta de conciencia y la falta de sistematización, tres términos diferentes para designar lo mismo en la naturaleza de los conceptos infantiles.*

En esencia, esto se desprende directamente de lo dicho más arriba. Si tomar conciencia significa generalizar, entonces es evidente que la generalización, a su vez, no puede significar otra cosa que la formación de un concepto superior (*Oberbegriff – übergeordneter Begriff*) en el sistema de generalización en el que un concepto dado está incluido como caso particular. Pero si tras este concepto dado surge un concepto superior, debe necesariamente presuponerse la existencia no de uno, sino de una serie de conceptos subordinados con los que el concepto dado establece relaciones que define el sistema del concepto superior; sin esto, el concepto superior no sería tal en relación con el concepto dado. Este concepto superior presupone al mismo tiempo la sistematización jerárquica de aquellos conceptos inferiores al concepto dado que también le están subordinados, con los que se vincula nuevamente mediante un sistema de relaciones claramente determinado. De este modo, la generalización del concepto conduce a la localización del concepto dado en un determinado sistema de relaciones de generalidad, relaciones que constituyen los principales vínculos, los más naturales e importantes, entre los conceptos. La

generalización, por consiguiente, significa simultáneamente la toma de conciencia y la sistematización de los conceptos.

Que el sistema es algo ajeno a la naturaleza interna de los conceptos infantiles se desprende de las palabras del propio Piaget.

> Las observaciones demuestran –señala– que el niño manifiesta en su pensamiento poca sistematización, poca coherencia, poca deducción, que en general le es ajena la necesidad de evitar las contradicciones, que yuxtapone las afirmaciones en lugar de sintetizarlas y se contenta con esquemas sintéticos en lugar de atenerse al análisis. Dicho de otro modo, el pensamiento del niño está más próximo a un conjunto de tendencias procedentes a un mismo tiempo de las acciones y de la imaginación que al pensamiento del adulto, que tiene conciencia de sí mismo y posee un sistema.

Luego intentaremos demostrar que todas las regularidades empíricas establecidas por Piaget en relación con la lógica infantil solo son válidas dentro de los límites de los pensamientos no sistematizados. Solo son aplicables a los conceptos tomados por fuera de un sistema. Todos los fenómenos descritos por Piaget, como puede demostrarse fácilmente, tienen su causa común precisamente en esta circunstancia: la carencia de sistema de los conceptos, ya que ser sensible a la contradicción, ser capaz no de yuxtaponer sino de sintetizar lógicamente los juicios y dominar la capacidad de deducción solo es posible dentro de un determinado sistema de relaciones entre los conceptos. Ante la ausencia de este, todos estos fenómenos deberán inevitablemente aparecer, al igual que un disparo cuando se oprime el gatillo de un fusil cargado.

Pero ahora lo que nos interesa es lo siguiente: demostrar, primero, que el sistema y la toma de conciencia vinculada a él no son aportados a la esfera de los conceptos infantiles desde fuera, desplazando el modo de formación y utilización de los conceptos propio del niño, sino que ellos mismos presuponen

ya la existencia de conceptos infantiles suficientemente ricos y maduros, sin los cuales el niño no tendría aquello que debe pasar a ser objeto de su toma de conciencia y sistematización; segundo, que el sistema primario que surge en la esfera de los conceptos científicos se transfiere estructuralmente al ámbito de los conceptos cotidianos, reestructurándolos y modificando su naturaleza interna, por así decir, desde arriba. Lo uno y lo otro (la dependencia de los conceptos científicos de los espontáneos y su influencia opuesta sobre estos) procede de la singular relación que establece con el objeto el concepto científico, la cual, como hemos dicho, se caracteriza por estar mediada a través de otro concepto y, por consiguiente, comprende, además de la relación con el objeto, la relación con otro concepto, es decir, los elementos primarios del sistema de conceptos.

De este modo, el concepto científico, debido a que es científico por su misma naturaleza, implica cierta posición en el sistema de los conceptos que determina su relación con los demás conceptos. La esencia de todo concepto científico ha sido definida agudamente por Marx: «Si la forma de manifestación y la esencia de las cosas coincidieran, toda ciencia sería superflua» (Marx, 1998, T. III, Vol. 8, p. 1041). En esto radica la esencia del concepto científico. Sería innecesario si reflejara el objeto en su manifestación externa, como hace el concepto empírico. Por eso el concepto científico presupone necesariamente una relación diferente con el objeto, que solo es posible en el concepto, y, a su vez, esta relación diferente con el objeto que encierra el concepto científico presupone necesariamente, como hemos señalado más arriba, la existencia de relaciones entre los conceptos, es decir, un sistema de conceptos. Desde este punto de vista, podríamos decir que cualquier concepto debe ser tomado junto con todo el sistema de sus relaciones de generalidad. que determina su propio grado de generalidad, así como una célula debe ser tomada junto con todas sus ramificaciones, a través de las cuales se entrelaza con el tejido general. Con esto, resulta comprensible que, desde el punto de vista lógico, la distinción entre los conceptos infantiles es-

pontáneos y no espontáneos coincida con la distinción entre los conceptos empíricos y científicos.

Luego volveremos a esta cuestión, por lo que ahora podemos limitarnos a dar solo un ejemplo concreto para ilustrar nuestro pensamiento. Es sabido que en el niño los conceptos más generales surgen antes que los más particulares. Así, el niño habitualmente asimila la palabra «flor» antes que la palabra «rosa». Pero en este caso, el concepto «flor» no es para el niño más general que la palabra «rosa», sino solo más amplio. Está claro que, cuando el niño domina solo un concepto, su relación con el objeto es distinta que cuando surge un segundo concepto. Aun luego de esto, el concepto «flor» permanece durante largo tiempo junto al concepto «rosa», pero no por encima de él. No incluye a este concepto más particular ni lo subordina, sino que lo sustituye y se sitúa en un mismo plano que él. Cuando se generaliza el concepto «flor» cambia también entonces la relación entre este y el concepto «rosa», así como su relación con otros conceptos subordinados. Entre los conceptos surge el sistema.

Volvamos al comienzo de nuestras consideraciones, a la pregunta inicial que planteó Piaget: ¿cómo se produce la toma de conciencia? Hemos intentado aclarar más arriba por qué el escolar no es consciente de los conceptos que utiliza y cómo adquiere conciencia de ellos y los emplea voluntariamente. Hemos hallado que la causa del uso no consciente de los conceptos reside no en el egocentrismo, sino en la falta de sistematización de los conceptos espontáneos, que necesariamente deben ser, por tal razón, no conscientes e involuntarios. Hemos hallado que la toma de conciencia de los conceptos se lleva a cabo a través de su sistematización, basada en determinadas relaciones de generalidad entre los conceptos, y que la toma de conciencia de estos conduce a su empleo voluntario. Sin embargo, por su misma naturaleza, los conceptos científicos presuponen un sistema. Los conceptos científicos constituyen la puerta por la que la toma de conciencia ingresa al reino de los conceptos infantiles.

Nos resulta completamente claro por qué la teoría de Piaget no puede responder a la pregunta de cómo se produce la toma de conciencia. Esto ocurre porque en su teoría se omiten los conceptos científicos y se reflejan las regularidades del movimiento de los conceptos fuera del sistema. Piaget dice que para que el concepto del niño se convierta en objeto de investigación psicológica es necesario depurarlo de toda huella de sistematización. Pero, con esto, se cierra el paso para explicar cómo se produce la toma de conciencia y, más aún, se excluye toda posibilidad de tal explicación en el futuro, puesto que la toma de conciencia se realiza a través del sistema. La eliminación de toda huella de sistematización constituye el alfa y omega de la teoría de Piaget, la cual, como ya hemos dicho, tiene validez solo dentro de los límites de los conceptos no sistemáticos. Para resolver el problema planteado por Piaget (cómo se produce la toma de conciencia), hay que colocar en el centro aquello que Piaget deja al margen: el sistema.

III

Luego de lo dicho más arriba, se destaca claramente ante nosotros la gran importancia de los conceptos científicos para el desarrollo del pensamiento del niño. Ante todo, el pensamiento atraviesa precisamente en esta esfera el límite que separa los preconceptos de los auténticos conceptos. Hemos tocado el punto más sensible de todo el proceso de desarrollo de los conceptos infantiles, al que intentamos aplicar nuestras investigaciones. Pero, al mismo tiempo, hemos introducido nuestro acotado problema en el contexto de uno más amplio, que debemos delinear aunque solo sea en sus rasgos generales.

En esencia, el problema de los conceptos no espontáneos, y en particular los científicos, es el problema de la instrucción y el desarrollo, ya que los conceptos espontáneos hacen posible el hecho mismo de que aquellos surjan a partir de la instruc-

ción, que es el origen de su desarrollo. Por eso la investigación de los conceptos espontáneos y no espontáneos es un caso particular de la investigación más general sobre el problema de la instrucción y el desarrollo, fuera del cual nuestro propio problema particular no puede ser correctamente formulado. Por eso mismo, la investigación dedicada al análisis comparativo del desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos resuelve también en este caso particular el problema general, sometiendo a verificación empírica la idea general sobre la relación entre estos dos procesos entre sí. He aquí por qué la importancia de nuestra hipótesis de trabajo y de la investigación experimental a que ha dado lugar excede con creces los límites de una simple investigación de los conceptos y se extiende, en cierto sentido, al ámbito del problema de la instrucción y el desarrollo.

No vamos a exponer ampliamente este problema ni su resolución hipotética. Hemos intentado hacerlo en otro lugar. Pero en la medida en que este problema sirve de fondo a la presente investigación y él mismo constituye parcialmente su objeto, no podemos dejar de tocar sus aspectos principales. Sin mencionar las diversas soluciones propuestas que han tenido lugar en la historia de nuestra ciencia, quisiéramos detenernos solo en los tres intentos principales de resolver esta cuestión, cuya importancia sigue estando vigente en la psicología soviética.

Según el primer punto de vista, el más extendido hasta hoy entre nosotros, la instrucción y el desarrollo son dos procesos independientes entre sí. El desarrollo del niño es considerado como un proceso de maduración subordinado a leyes naturales, y la instrucción es entendida como el empleo puramente externo de las posibilidades que surgen durante el proceso de desarrollo. El rasgo típico de esta concepción es el intento, al analizar el desarrollo mental del niño, de separar minuciosamente aquello que proviene del desarrollo y aquello que proviene de la instrucción, de tomar los resultados de estos dos procesos en forma pura y aislada. Como todavía

ningún investigador ha logrado realizar esto, se considera a menudo que la causa de este fracaso reside en la imperfección de los procedimientos metodológicos aplicados, y se intenta compensar su insuficiencia por medio de la abstracción, con cuya ayuda se separan las facultades intelectuales del niño en aquellas que son producto del desarrollo y aquellas que deben su origen a la instrucción. Habitualmente, se piensa que el desarrollo puede seguir su curso normal y alcanzar el nivel superior sin ninguna instrucción, que, en consecuencia, los niños sin instrucción escolar desarrollan todas las formas superiores de pensamiento al alcance del hombre y manifiestan todas las posibilidades intelectuales en la misma medida que los niños que reciben instrucción en la escuela.

Pero a menudo esta teoría cobra un aspecto un tanto distinto, ya que comienza a tener en cuenta la indudable dependencia que existe entre ambos procesos. El desarrollo crea las posibilidades, la instrucción las realiza. La relación entre ambos procesos se considera, en este caso, análoga a las relaciones que el preformismo establece entre las disposiciones y el desarrollo: las disposiciones contienen el potencial que se realiza en el desarrollo. Así, también aquí se piensa que el desarrollo crea por sí mismo la totalidad de posibilidades que alcanzan realización durante el proceso de instrucción. Por consiguiente, es como si la instrucción se erigiera sobre la maduración. Está vinculada al desarrollo como el consumo a la producción. Se alimenta de los productos del desarrollo y se vale de ellos, aplicándolos en la vida. De este modo, se reconoce una dependencia unilateral entre el desarrollo y la instrucción. La instrucción depende del desarrollo, esto es evidente. Pero el desarrollo no puede verse en modo alguno modificado por la influencia de la instrucción. Esta teoría se basa en un razonamiento muy sencillo. Toda instrucción exige, como condición indispensable, la existencia de un cierto nivel de madurez de determinadas funciones psíquicas.

No se puede enseñar a leer a un niño de un año. No se puede comenzar a enseñar a escribir a un niño de tres años.

Por consiguiente, al análisis del proceso psicológico de aprendizaje se reduce a explicar qué tipo de función y qué grado de madurez es necesario para que la instrucción sea posible. Si estas funciones se han desarrollado debidamente en el niño, si su memoria ha alcanzado un nivel que le permite recordar las letras del alfabeto, si su atención se ha desarrollado lo suficiente como para poder concentrarla durante un cierto período de tiempo en un asunto que no le resulta interesante, si su pensamiento ha madurado de tal modo que le permite comprender la relación entre los sonidos y los signos escritos que los simbolizan, si todo esto se ha desarrollado adecuadamente, se puede comenzar a enseñar al niño a escribir.

Aunque esta interpretación reconoce la dependencia unilateral de la instrucción respecto al desarrollo, esta dependencia es pensada como puramente externa, excluyendo toda penetración y entrelazamiento mutuo entre ambos procesos, por lo que podemos considerar esta teoría como una variante particular, más tardía y cercana a la realidad, de aquellas teorías basadas en el postulado de la independencia de ambos procesos. Por lo tanto, el elemento de verdad contenido en esta variante se pierde en la totalidad de fundamentos radicalmente falsos de la propia teoría.

Lo esencial para esta interpretación de la independencia entre los procesos de desarrollo e instrucción es un aspecto al que, nos parece, se le ha prestado hasta ahora poca atención, pero que resulta central desde el punto de vista que nos interesa: la cuestión acerca del orden de sucesión de los procesos de desarrollo e instrucción. Creemos que el contenido de dichas teorías puede ser expresado diciendo que estas resuelven la cuestión de la sucesión de ambos procesos colocando la instrucción a la zaga del desarrollo. El desarrollo debe atravesar ciertos ciclos, debe completar ciertos estadios y dar determinados frutos, productos de la maduración, para que la instrucción sea posible.

Hay que decir que en esta teoría hay una cierta parte de verdad: en el desarrollo del niño ciertas condiciones son

efectivamente necesarias para que la instrucción sea factible. Por eso la nueva instrucción depende, indudablemente, de la superación de ciertos ciclos del desarrollo infantil. Esto es cierto: de hecho, existe un límite inferior para la instrucción, sin alcanzar el cual esta es imposible. Sin embargo, esta dependencia, como veremos en su momento, no es central, sino que está subordinada, y el intento de tomarla como lo principal y, más aún, como un todo, conduce a una serie de equívocos y confusiones. La instrucción, por decirlo así, recoge los frutos de la maduración infantil, pero por sí misma no afecta al desarrollo. La memoria, la atención y el pensamiento del niño se han desarrollado lo suficiente como para que el niño pueda aprender aritmética y a leer y escribir; pero si le enseñamos estas dos cosas, ¿su memoria, su atención y su pensamiento se modifican o no? La antigua psicología respondía a esta cuestión del siguiente modo: se modificarán en tanto las ejercitemos, es decir, se modificarán como resultado de la ejercitación, pero nada cambiará en su curso de desarrollo. Nada nuevo surgirá en el desarrollo mental del niño por el hecho de que le enseñemos a leer y escribir. Se tratará del mismo niño, con la única diferencia de que sabe leer y escribir.

Este punto de vista, que determina íntegramente toda la antigua psicología pedagógica, incluyendo el conocido trabajo de Meumann, ha sido llevado hasta su límite lógico en la teoría de Piaget. Según su punto de vista, el pensamiento del niño atraviesa necesariamente determinadas fases y estadios, independientemente de que este reciba o no instrucción. Si recibe instrucción, se tratará de un hecho puramente externo, no unido aún a sus propios procesos de pensamiento. Por eso la pedagogía debe considerar estas particularidades autónomas del pensamiento infantil como el límite inferior que determina las posibilidades del aprendizaje. Cuando en el niño ya se hayan desarrollado otras posibilidades del pensamiento, será posible también otra instrucción. Para Piaget, el índice del nivel del pensamiento infantil no es lo que el niño sabe ni lo que es capaz de asimilar, sino cómo piensa en el ámbito en el que no

posee ningún conocimiento. Aquí se contraponen, de modo bien definido, la instrucción y el desarrollo, el conocimiento y el pensamiento. Partiendo de este punto, Piaget plantea al niño preguntas en las que se asegura que este no pueda tener conocimiento alguno sobre el objeto acerca del cual se le interroga. Y si le preguntamos al niño sobre cosas de las que no puede tener ningún conocimiento, lo que obtendremos no son los resultados del pensamiento, sino los resultados del conocimiento. Por esta razón, los conceptos espontáneos surgidos en el proceso de desarrollo del niño son considerados como índices de su pensamiento, mientras que los conceptos científicos, surgidos a partir de la instrucción, no poseen este carácter indicador. También por eso, una vez que la instrucción y el desarrollo se contraponen bruscamente, llegamos inevitablemente a la tesis fundamental de Piaget, según la cual los conceptos científicos desplazan a los espontáneos y ocupan su lugar, en vez de surgir de estos, transformándolos.

El segundo punto de vista en relación con la cuestión que nos interesa es diametralmente opuesto al que acabamos de exponer. Estas teorías fusionan la instrucción y el desarrollo, identificando ambos procesos. Esta perspectiva fue desarrollada originariamente en la psicología pedagógica por James, quien intentó demostrar que el proceso de formación de las asociaciones y los hábitos constituyen por igual la base de la instrucción y del desarrollo mental. Pero si la esencia de ambos procesos es idéntica, no hay ningún fundamento para seguir distinguiéndolos. De aquí no hay más que un paso para proclamar la conocida fórmula de que «la instrucción es desarrollo». La instrucción es sinónimo de desarrollo.

Esta teoría está basada en la concepción fundamental de toda la antigua psicología en desaparición: el asociacionismo. Su resurgimiento en la psicología pedagógica está representado actualmente por el último de los mohicanos, Thorndike y la reflexología, que ha traducido la teoría asociacionista al lenguaje de la fisiología. A la pregunta de qué es el proceso de desarrollo del intelecto del niño, esta teoría responde: el

desarrollo intelectual no es más que la sucesiva y paulatina acumulación de reflejos condicionados. Asimismo, a la pregunta acerca de en qué consiste la instrucción, esta teoría da literalmente la misma respuesta. Con esto, llega a las mismas conclusiones que Thorndike: la instrucción y el desarrollo son sinónimos. El niño se desarrolla en la medida en que recibe instrucción. El niño está desarrollado en la misma medida en que está instruido. El desarrollo es instrucción, la instrucción es desarrollo.

Si en la primera teoría el nudo de la cuestión relativa a la relación entre la instrucción y el desarrollo no se desata, sino que se corta, ya que entre uno y otro proceso no se reconoce ninguna relación, en la segunda teoría este nudo es eliminado o eludido por completo, ya que en general no puede surgir la pregunta sobre qué relaciones existen entre la instrucción y el desarrollo cuando una y otro son lo mismo.

Finalmente, existe un tercer grupo de teorías, particularmente influyentes en la psicología infantil europea. Estas teorías intentan superar los extremos de los dos puntos de vista que hemos expuesto más arriba. Intentan navegar entre Escila y Caribdis. Aquí pasa lo que habitualmente ocurre con aquellas teorías que ocupan un lugar intermedio entre dos puntos de vista extremos. Se colocan no sobre ambas teorías, sino entre ellas, superando un extremo exactamente en la misma medida en que caen en el otro. Superan una teoría incorrecta cediendo parcialmente a la otra, y superan a esta otra cediendo a la primera. En realidad, son teorías ambiguas: al ocupar una posición intermedia entre dos puntos de vista contrapuestos, conducen de hecho a una cierta unificación de ambas concepciones.

Tal es el punto de vista de Koffka, quien declara desde el mismo comienzo que el desarrollo tiene siempre un carácter ambiguo: primero, hay que distinguir el desarrollo como maduración, y, segundo, el desarrollo como instrucción. Sin embargo, esto significa en esencia reconocer las dos anteriores perspectivas extremas, o bien una tras otra, o bien unidas. El primer punto de vista afirma que los procesos de desarrollo e

instrucción son independientes uno del otro. Koffka lo reitera cuando afirma que el desarrollo es una maduración que no depende, en sus leyes internas, de la instrucción. El segundo punto de vista sostiene que la instrucción es desarrollo. Este punto de vista es literalmente repetido por Koffka.

Siguiendo nuestra comparación metafórica, podemos decir: si la primera teoría corta el nudo en lugar de desatarlo, si la segunda lo elimina o lo evita, la teoría de Koffka lo ata aún más fuerte, ya que en realidad la posición del investigador respecto a los dos puntos de vista contrapuestos no solo no resuelve, sino que complica aún más la cuestión, al establecer como principio lo que constituye el error fundamental en el propio planteamiento del problema y que ha dado lugar a los dos primeros grupos de teorías. La teoría de Koffka parte principalmente de una comprensión dualista del propio desarrollo. El desarrollo no es un proceso único, sino que el desarrollo es tanto maduración como instrucción. Con todo, esta nueva teoría nos hace avanzar, en comparación con las dos anteriores, en tres aspectos:

1. Para poder unificar los dos puntos de vista contrapuestos, debemos recurrir necesariamente a la suposición de que entre ambas formas de desarrollo –la maduración y la instrucción– debe existir una mutua dependencia. Esta suposición de Koffka está incluida en su teoría. Sobre la base de una serie de hechos, establece que la propia maduración depende del funcionamiento del órgano y, por consiguiente, del perfeccionamiento de su función durante el proceso de instrucción. Y, a la inversa, el propio proceso de maduración va por delante de la instrucción, abriéndole nuevas y nuevas posibilidades. La instrucción influye de algún modo en la maduración, y la maduración influye de algún modo en la instrucción. Pero este «de algún modo» no es descifrado en absoluto en la teoría, la cual no va más allá de su reconocimiento general. En lugar de convertir este «de algún modo» en objeto de investigación, se

conforma con postular la existencia de una interdependencia entre ambos procesos.

2. La tercera teoría aporta una nueva interpretación del propio proceso de instrucción. Mientras que para Thorndike la instrucción es un proceso mecánico sin sentido que lleva mediante ensayos y errores a resultados positivos, para la psicología guestáltica el proceso de instrucción está constituido por el surgimiento de nuevas estructuras y el perfeccionamiento de las existentes. Dado que se reconoce que el proceso de formación estructural es primario y que no surge como resultado del aprendizaje, sino que es condición de toda instrucción, esta adquiere desde el mismo comienzo, en la nueva teoría, un carácter estructural con sentido. La principal propiedad de cualquier estructura es su independencia respecto a los elementos que la forman, respecto al material concreto sobre el que está constituida y la posibilidad de transferirla a cualquier otro material. Si durante la instrucción el niño forma alguna estructura o aprende alguna operación, con esto habremos descubierto en su desarrollo la posibilidad no solo de reproducir dicha estructura, sino que le habremos dado posibilidades más grandes de dominar otras estructuras. Hemos enseñado al niño el *pfennig* y ha desarrollado el marco. Un paso en la instrucción puede significar cien pasos en el desarrollo. En esto reside el aspecto más positivo de la nueva teoría, que nos enseña a ver la diferencia entre la instrucción que brinda todo lo que puede dar y la instrucción que brinda más de lo que da directamente. Si aprendemos a escribir a máquina, en la estructura general de nuestra conciencia puede no registrarse ningún cambio. Pero si aprendemos, digamos, un nuevo método de pensamiento, un nuevo tipo de estructuras, esto nos dará la posibilidad de realizar no solo la actividad que ha sido objeto de la enseñanza directa, sino que, más aún, nos dará la posibilidad de ir más allá de los límites de los resultados inmediatos a los que nos condujo la instrucción.

instrucción son independientes uno del otro. Koffka lo reitera cuando afirma que el desarrollo es una maduración que no depende, en sus leyes internas, de la instrucción. El segundo punto de vista sostiene que la instrucción es desarrollo. Este punto de vista es literalmente repetido por Koffka.

Siguiendo nuestra comparación metafórica, podemos decir: si la primera teoría corta el nudo en lugar de desatarlo, si la segunda lo elimina o lo evita, la teoría de Koffka lo ata aún más fuerte, ya que en realidad la posición del investigador respecto a los dos puntos de vista contrapuestos no solo no resuelve, sino que complica aún más la cuestión, al establecer como principio lo que constituye el error fundamental en el propio planteamiento del problema y que ha dado lugar a los dos primeros grupos de teorías. La teoría de Koffka parte principalmente de una comprensión dualista del propio desarrollo. El desarrollo no es un proceso único, sino que el desarrollo es tanto maduración como instrucción. Con todo, esta nueva teoría nos hace avanzar, en comparación con las dos anteriores, en tres aspectos:

1. Para poder unificar los dos puntos de vista contrapuestos, debemos recurrir necesariamente a la suposición de que entre ambas formas de desarrollo –la maduración y la instrucción– debe existir una mutua dependencia. Esta suposición de Koffka está incluida en su teoría. Sobre la base de una serie de hechos, establece que la propia maduración depende del funcionamiento del órgano y, por consiguiente, del perfeccionamiento de su función durante el proceso de instrucción. Y, a la inversa, el propio proceso de maduración va por delante de la instrucción, abriéndole nuevas y nuevas posibilidades. La instrucción influye de algún modo en la maduración, y la maduración influye de algún modo en la instrucción. Pero este «de algún modo» no es descifrado en absoluto en la teoría, la cual no va más allá de su reconocimiento general. En lugar de convertir este «de algún modo» en objeto de investigación, se

conforma con postular la existencia de una interdependencia entre ambos procesos.

2. La tercera teoría aporta una nueva interpretación del propio proceso de instrucción. Mientras que para Thorndike la instrucción es un proceso mecánico sin sentido que lleva mediante ensayos y errores a resultados positivos, para la psicología guestáltica el proceso de instrucción está constituido por el surgimiento de nuevas estructuras y el perfeccionamiento de las existentes. Dado que se reconoce que el proceso de formación estructural es primario y que no surge como resultado del aprendizaje, sino que es condición de toda instrucción, esta adquiere desde el mismo comienzo, en la nueva teoría, un carácter estructural con sentido. La principal propiedad de cualquier estructura es su independencia respecto a los elementos que la forman, respecto al material concreto sobre el que está constituida y la posibilidad de transferirla a cualquier otro material. Si durante la instrucción el niño forma alguna estructura o aprende alguna operación, con esto habremos descubierto en su desarrollo la posibilidad no solo de reproducir dicha estructura, sino que le habremos dado posibilidades más grandes de dominar otras estructuras. Hemos enseñado al niño el *pfennig* y ha desarrollado el marco. Un paso en la instrucción puede significar cien pasos en el desarrollo. En esto reside el aspecto más positivo de la nueva teoría, que nos enseña a ver la diferencia entre la instrucción que brinda todo lo que puede dar y la instrucción que brinda más de lo que da directamente. Si aprendemos a escribir a máquina, en la estructura general de nuestra conciencia puede no registrarse ningún cambio. Pero si aprendemos, digamos, un nuevo método de pensamiento, un nuevo tipo de estructuras, esto nos dará la posibilidad de realizar no solo la actividad que ha sido objeto de la enseñanza directa, sino que, más aún, nos dará la posibilidad de ir más allá de los límites de los resultados inmediatos a los que nos condujo la instrucción.

3. El tercer aspecto está directamente relacionado con lo que acabamos de señalar, y se desprende de ello. Atañe al problema del orden de sucesión que vincula la instrucción y el desarrollo. La cuestión sobre las relaciones temporales entre la instrucción y el desarrollo separa ya sustancialmente las primeras dos teorías de la tercera.

En la cuestión relativa a las relaciones temporales entre la instrucción y el desarrollo, la primera teoria, como veíamos, ocupa una posición netamente definida: la instrucción va a la zaga del desarrollo; primero el desarrollo, luego la instrucción. Desde el punto de vista de la segunda teoría la cuestión sobre la secuencia de ambos procesos no puede, en general, ser planteada, ya que ambos procesos se identifican y se funden entre sí. Sin embargo, la segunda teoría parte prácticamente siempre de la suposición de que la instrucción y el desarrollo avanzan sincronizadamente, como dos procesos paralelos que coinciden en el tiempo, que el desarrollo sigue paso a paso a la instrucción como la sombra al objeto que la produce. Desde luego, la tercera teoría conserva, en tanto une estos dos puntos de vista y distingue la maduración y la instrucción, ambas ideas sobre la correlación temporal entre la instrucción y el desarrollo. Pero las complementa con algo esencialmente nuevo. Esto esencialmente nuevo se desprende de lo que hemos hablado antes, de la interpretación de la instrucción como un proceso estructural con sentido. La instrucción, como vimos, puede dar al desarrollo más de lo que contienen sus resultados inmediatos. Aplicada a un punto en la esfera del pensamiento infantil, modifica y reestructura muchos otros puntos. Puede tener sobre el desarrollo consecuencias lejanas, no solo inmediatas. En consecuencia, la instrucción puede ir no solo tras el desarrollo, no solo codo a codo con él, sino que también puede ir por delante de este, promoviéndolo y provocando en él nuevas formaciones. Esto es inmensamente importante y valioso. Justifica muchos defectos de la teoría ecléctica de Koffka, que juzga igualmente posibles e importantes los tres tipos lógicamente concebibles de la sucesión que vincula a ambos procesos.

La primera teoría, que separa la instrucción y el desarrollo, la segunda, que los identifica, ambas, a pesar de su contraposición, llegan a una misma conclusión: la instrucción no modifica nada en el desarrollo. La tercera teoría nos conduce a un problema totalmente nuevo, especialmente relevante desde el punto de vista de la hipótesis que desarrollamos.

Este problema es nuevo, pero, en realidad, es el regreso, en una nueva etapa histórica del desarrollo de la ciencia, de un problema muy antiguo, casi olvidado hoy. Naturalmente, el retorno no significa la resurrección de antiguas teorías que han mostrado su inconsistencia hace mucho tiempo. Sin embargo, como suele ocurrir en la historia del pensamiento científico, que se desarrolla dialécticamente, la revisión de cualquier teoría desde el punto de vista más alto alcanzado por la ciencia en el momento de la revisión lleva al restablecimiento de algunas tesis acertadas encerradas en teorías aun anteriores a la que se revisa.

Nos referimos a la antigua teoría de la disciplina formal, habitualmente asociada al nombre de Herbart. El concepto de disciplina formal implica, como se sabe, la idea de que en la instrucción hay materias que no solo proporcionan los conocimientos y los hábitos contenidos en la propia materia, sino que también desarrollan las facultades mentales generales del niño. Por eso se distinguían asignaturas más o menos importantes desde el punto de vista de las disciplinas formales. Por sí mismo, este pensamiento progresista ha llevado en la práctica pedagógica a formas reaccionarias de enseñanza, cuya directa encarnación eran los clásicos liceos alemanes y rusos. Si en el liceo se prestaba una enorme atención al estudio del latín y del griego, esto se hacía no porque se reconociera su importancia práctica, sino porque se consideraba que el estudio de estas dos materias, gracias a su valor como disciplinas formales, facilitaba el desarrollo mental general del niño. El mismo valor se les asignaba, en las escuelas técnicas, a las matemáticas. Se pensaba que las matemáticas facilitaban el desarrollo de las

facultades mentales necesarias en el ámbito de las disciplinas técnicas como las lenguas antiguas lo hacían en el ámbito de las ciencias humanas.

En parte, la falta de elaboración de la propia teoría de las disciplinas formales, y en especial la incongruencia entre su realización práctica y las tareas de la nueva pedagogía burguesa, han llevado a la destrucción de toda la teoría de la disciplina formal, tanto en la teoría como en la práctica. Aquí el ideólogo fue Thorndike, que en una serie de investigaciones intentó demostrar que la disciplina formal es un mito, una leyenda, que la instrucción no ejerce ninguna influencia lejana ni tiene ninguna consecuencia sobre el desarrollo. Thorndike llegó, como resultado de esta investigación, a negar totalmente la existencia de dependencias entre la instrucción y el desarrollo, existencia que correctamente presentía la teoría de la disciplina formal, pero que las representaba en forma caricaturesca. Sin embargo, las afirmaciones de Thorndike son convincentes solo en la medida en que conciernen a las exageraciones caricaturescas y tergiversaciones de esta teoría. El núcleo de esta no es alcanzado y menos aún destruido por tales afirmaciones. La inconsistencia de los argumentos de Thorndike procede de su incapacidad para superar el falso planteamiento de la cuestión encerrado en la teoría de los seguidores de Herbart. Intentó vencerlos colocándose en la misma posición y con sus propias armas, por eso no refutó la idea que constituye el núcleo de la antigua teoría, sino solo el envoltorio que la cubre.

En efecto, Thorndike plantea teóricamente la cuestión de la disciplina formal desde la perspectiva de que en la instrucción todo influye en todo. Se pregunta: ¿puede el estudio de las tablas de multiplicar influir en la elección correcta al contraer matrimonio o en el desarrollo de la capacidad de entender mejor los chistes? Al dar una respuesta negativa a esta pregunta, Thorndike no demuestra sino algo que ya se conocía con anterioridad, más precisamente, que en la instrucción y el desarrollo todo no puede influir sobre todo, que las influen-

cias no pueden ser universales y vincular sin sentido y al azar puntos cualesquiera del desarrollo y la instrucción que, por su naturaleza psicológica, no tengan entre sí nada en común. Por eso está absolutamente equivocado cuando, a partir de la acertada tesis de que todo no puede influir sobre todo, saca la conclusión de que nada puede influir sobre nada. Thorndike sólo ha demostrado que la instrucción que afecta funciones que no tienen nada en común con las funciones de otros tipos de actividad ni con las funciones del pensamiento, y que no establece con ellas ninguna relación de sentido, no puede ejercer ninguna influencia sobre estos otros tipos de actividad ligados a funciones completamente heterogéneas. Esto es indiscutible. Sin embargo, queda abierta la cuestión relativa a si las distintas materias de la instrucción no afectan, aunque solo sea parcialmente, a funciones idénticas, semejantes o aunque sea próximas en cuanto a su naturaleza psicológica, y si el aprendizaje de alguna materia no puede entonces ejercer una influencia que facilite o favorezca el desarrollo de un determinado sistema de funciones y, por lo tanto, el estudio de otra materia basada en procesos psicológicos idénticos o semejantes a los que sirven de base a la primera. En consecuencia, la tesis de Thorndike que niega la idea misma de la disciplina formal es válida exclusivamente dentro de los límites de la combinación sin sentido y azarosa de distintas funciones entre sí, de las funciones que intervienen en el estudio de las tablas de multiplicar, en la elección de la pareja y en la comprensión de los chistes.

Preguntamos: ¿qué es lo que da derecho a Thorndike a extender sus conclusiones, sólo válidas para las combinaciones sin sentido, a todo el ámbito de la instrucción y el desarrollo del niño? ¿Por qué partiendo del hecho de que todo no puede influir sobre todo extrae la conclusión de que nada puede influir sobre nada? Esto tiene su causa en la concepción teórica general de Thorndike, según la cual en la actividad de la conciencia no existen en general otras combinaciones que las sin sentido. Thorndike reduce toda la instrucción, así como el desarrollo, a una formación mecánica de vínculos asociativos. Por consi-

guiente, todas las actividades de la conciencia están relacionadas entre sí uniformemente, de una sola manera: el estudio de las tablas de multiplicar con la comprensión de un chiste, así como la formación de los conceptos algebraicos con la comprensión de las leyes de la física. No obstante, sabemos que esto no es así, que en la actividad de la conciencia predominan vínculos y relaciones estructurales con sentido, y que la presencia de vínculos sin sentido es más bien una excepción que una regla. Basta solo con aceptar este enfoque, indiscutible para la moderna psicología, y todos los truenos y relámpagos de la crítica de Thorndike que intentaban derribar la teoría de la disciplina formal caen sobre su propia teoría. Por eso, sin darse cuenta él mismo, Koffka tuvo que volver a reconocer parcialmente la idea de la disciplina formal. Es un representante de la psicología guestáltica que niega radicalmente la concepción asociacionista de la instrucción y del desarrollo mental del niño.

Pero el segundo aspecto erróneo de la crítica a la teoría de la disciplina formal pasó desapercibido incluso a Koffka: para refutar la concepción de Herbart, Thorndike recurrió a la experimentación sobre funciones extremadamente limitadas, especializadas y por demás elementales. Ejercitaba a la persona puesta a prueba en distinguir las longitudes de distintas líneas y luego estudiaba cómo este aprendizaje influía en la capacidad de distinguir la magnitud de los ángulos. Obviamente, aquí no podía ponerse de manifiesto ninguna influencia. Esto se debe a dos razones. Primero, Thorndike no enseñaba a los sujetos lo que es típico de la enseñanza escolar; en efecto, nadie ha afirmado jamás que aprender a andar en bicicleta, a nadar o a jugar al golf –formas más complejas de actividad en comparación con distinguir la magnitud de los ángulos– pueda influir significativamente en el desarrollo general de la mente del niño; esto solo se afirmaba en relación con el estudio de materias como la aritmética, la lengua natal, etc., es decir, de materias complejas que afectan a todos los grandes complejos de las funciones psíquicas. Es fácil admitir que si la distinción de las longitudes de diferentes líneas no influye directamente en la dis-

tinción de los ángulos, en cambio el estudio de la lengua natal y el desarrollo vinculado a este del aspecto semántico del habla y de los conceptos puede tener cierta relación con el estudio de la aritmética. Thorndike sólo ha demostrado que hay dos clases de instrucción: una es la típica formación especializada y delimitada de hábitos y el entrenamiento en su aplicación, que a menudo se encuentra en la instrucción profesional de los adultos, y la otra, típica de la edad infantil, que abarca los complicados complejos de las funciones psíquicas, moviliza todos los grandes ámbitos del pensamiento infantil y afecta necesariamente, en los distintos aspectos y materias en los que se divide, a procesos psíquicos cercanos, semejantes o incluso idénticos. Para la primera instrucción, la disciplina formal debe ser más bien una excepción que una regla; para la segunda, al parecer, debe resultar una de sus leyes fundamentales.

Luego, Thorndike tomaba como materia de enseñanza actividades vinculadas a funciones estructuralmente inferiores, más elementales y sencillas, mientras que la instrucción escolar actúa con funciones psíquicas superiores que se distinguen no solo por su mayor complejidad estructural, sino que constituyen, como han demostrado investigaciones especiales, formaciones completamente nuevas: sistemas funcionales complejos. A la luz de lo que conocemos sobre la naturaleza de las funciones psíquicas superiores, podemos prever que la posibilidad de una disciplina formal en el ámbito de los procesos superiores surgidos durante el desarrollo cultural del niño debe ser fundamentalmente distinta que en el ámbito de los procesos elementales. Esto nos lo demuestra la homogeneidad estructural y la unidad de procedencia de todas las funciones psíquicas superiores, descubiertas reiteradamente en la investigación experimental. Ya hemos dicho que todas las funciones superiores tienen una base homogénea y que se convierten en superiores gracias a la toma de conciencia y al dominio de ellas. La memoria lógica, decíamos, puede ser denominada voluntaria con el mismo derecho con el que la atención voluntaria puede ser llamada lógica. Agreguemos que

estas dos funciones, a diferencia de las formas concretas de la memoria y la atención, pueden ser llamadas abstractas en la misma medida en que distinguimos el pensamiento abstracto y el concreto. Pero a la concepción de Thorndike, la idea de una diferencia cualitativa entre procesos superiores e inferiores le es aún más ajena que la idea de estructura. Toma a unos y otros como idénticos por su naturaleza, y por eso se considera con derecho a resolver la cuestión de la disciplina formal en el ámbito de la instrucción escolar, vinculada estrechamente a la actividad de las formas superiores, sobre la base de ejemplos de instrucción fundados íntegramente en procesos elementales.

Habiendo preparado todo el material teórico necesario, podemos ahora intentar formular esquemáticamente la resolución de una cuestión que hasta el momento hemos analizado principalmente desde el aspecto crítico. En el desarrollo de esta parte de nuestra hipótesis nos basamos en cuatro series de investigaciones que nos conducen a una única concepción en el problema de la instrucción y el desarrollo. Partimos de la tesis de que la instrucción y el desarrollo no son dos procesos independientes ni un solo proceso, que entre el desarrollo y la instrucción existen relaciones complejas. Hemos intentado hacer de estas últimas el objeto de una serie de investigaciones especiales, cuyos resultados deberemos exponer para tener la posibilidad de fundamentar empíricamente nuestra hipótesis.

Todas estas investigaciones están reunidas, como hemos dicho, en el marco del único problema de la instrucción y el desarrollo. La tarea de la investigación ha sido revelar las complejas interrelaciones entre la instrucción y el desarrollo en esferas concretas de la actividad escolar: al enseñar a los niños a leer y a escribir, gramática, aritmética, ciencias naturales y sociales. Las investigaciones han abarcado una serie de cuestiones: las particularidades del dominio del sistema decimal de numeración en relación con el desarrollo del concepto de número; la toma de conciencia por parte de los niños de las operaciones matemáticas durante el proceso de resolución de

problemas; las particularidades del planteamiento y resolución de las tareas por los escolares de primer grado. Las investigaciones han puesto en evidencia una serie de particularidades en el desarrollo del habla oral y escrita en la primera edad escolar, han mostrado las etapas en el desarrollo de la comprensión del sentido figurado de las palabras, han proporcionado material para la cuestión relativa a la influencia del aprendizaje de las estructuras gramaticales en el curso del desarrollo psíquico, han arrojado luz sobre la comprensión de las relaciones entre las ciencias sociales y naturales en la escuela. La tarea de estas investigaciones ha sido revelar y aclarar los distintos aspectos del problema de la instrucción y el desarrollo, y cada una de ellas ha resuelto uno u otro aspecto de esta única cuestión.

Las preguntas principales eran las relativas al grado de madurez de las distintas funciones psíquicas al comienzo de la instrucción y a la influencia de esta sobre su curso de desarrollo, a la correlación temporal entre la instrucción y el desarrollo, a la esencia e importancia de la zona de desarrollo próximo y, por último, a la importancia de enseñar una u otra materia desde el punto de vista de la teoría de la disciplina formal.[62]

1. La primera serie de investigaciones estaba dedicada a aclarar la cuestión relativa al grado de madurez de las funciones psíquicas en las que se apoya la enseñanza de las principales materias escolares: leer y escribir, aritmética y ciencias naturales. Las investigaciones han demostrado unánimemente que al comienzo de la instrucción los niños que la superan exitosamente no manifiestan ni el menor indicio de madurez de las condiciones psicológicas que, de acuerdo con la primera teoría, deberían preceder al comienzo de esta. Explicaremos esto sobre la base del ejemplo del habla escrita.

---

62. Lev Vigotski utilizó las tesis de grado de los estudiantes del Instituto Pedagógico de Leningrado «Aleksandr Herzen», realizadas bajo su dirección. Ver bibliografía. (N. del T.)

¿Por qué el habla escrita resulta difícil al escolar y está menos desarrollada en él que el habla oral, hasta tal punto que la diferencia en la edad verbal de ambos tipos de habla alcanza en ciertos niveles de instrucción los seis u ocho años? Esto era explicado habitualmente del siguiente modo: el habla escrita, como nueva función, repite en su desarrollo las principales etapas que en su momento atravesó el habla oral y, por consiguiente, el habla escrita de un niño de ocho años debe recordar necesariamente el habla oral de un niño de dos. Incluso se proponía medir la edad del habla escrita desde el comienzo de la instrucción y establecer su correspondencia paralela con las distintas edades del habla oral.

Pero esta explicación es claramente insatisfactoria. A nosotros nos resulta claro por qué el niño de dos años utiliza al hablar una pequeña cantidad de palabras y estructuras sintácticas primitivas. Aún posee un vocabulario muy pobre y no domina la construcción de la oración compuesta. En cambio, en el escolar el habla escrita no es más pobre que la oral, ya que en ambos casos se trata del mismo vocabulario. La sintaxis y las formas gramaticales del habla escrita y de la oral son las mismas. El niño ya las domina. En consecuencia, la causa que nos explica el carácter primitivo del habla oral a los dos años de edad (la pobreza del vocabulario y la sintaxis no desarrollada) deja de actuar en relación con el habla escrita del escolar, y ya solo por esta analogía con el habla oral es incapaz de explicar el problema que nos interesa, el del enorme retraso del habla escrita del escolar respecto a su habla oral.

La investigación muestra que el habla escrita, en sus rasgos esenciales de desarrollo, no reproduce en modo alguno la historia del habla oral, que la semejanza de ambos procesos es más bien externamente sintomática que sustancial. El habla escrita tampoco es la simple traducción del habla oral a signos escritos, ni el dominio del habla escrita es una simple asimilación de técnicas de escritura. Si este fuera el caso, deberíamos esperar que junto con la asimilación del mecanismo de la escritura el habla escrita pasara a ser tan rica y desarrollada como el

habla oral y se pareciera a esta al igual que una traducción al original. Pero tampoco es esto lo que ocurre en el desarrollo del habla escrita.

El habla escrita es una función verbal muy especial, que se distingue del habla oral no menos que el habla interna de la externa, tanto por su estructura como por su modo de funcionamiento. El habla escrita, como muestra la investigación, exige para su más mínimo desarrollo un alto grado de abstracción. Es un habla sin musicalidad, sin entonación, sin expresividad, en general sin todo su aspecto sonoro. Es habla en el pensamiento, en la idea, pero un habla privada del atributo principal del habla oral: el sonido material.

Ya este único aspecto modifica completamente todo el conjunto de condiciones psicológicas presentes en el habla oral. Hacia esta edad, el niño ya ha alcanzado, con ayuda del habla sonora, un grado suficientemente alto de abstracción respecto al mundo de los objetos. Ahora se le presenta una nueva tarea: debe abstraerse del aspecto sensorial del habla misma, debe pasar al habla abstracta, al habla que no utiliza palabras, sino representaciones de palabras. En este sentido, el habla escrita se diferencia de la oral tanto como el pensamiento abstracto del concreto. Es natural que si ya por esto el habla escrita no puede repetir las etapas de desarrollo de la oral, no pueda tampoco corresponder a su nivel de desarrollo. Como muestran las investigaciones, precisamente lo abstracto del habla escrita, el hecho de ser un habla que sólo se piensa y no se pronuncia, representa una de las mayores dificultades con las que tropieza el niño en el proceso de dominio de la escritura. Quienes sigan considerando como una de las principales dificultades el insuficiente desarrollo de la musculatura fina y otros aspectos vinculados con la técnica de la escritura no ven las raíces de tal dificultad allí donde verdaderamente se hallan y toman lo insignificante por lo central y fundamental.

El habla escrita, sigue mostrando la investigación, es más abstracta que la oral también en otro sentido. Es un habla sin interlocutor, una situación absolutamente insólita para la

conversación infantil. La situación del habla escrita es una situación en la cual aquel a quien va dirigido el discurso, o bien está totalmente ausente, o bien no se encuentra en contacto con el que escribe. Es un habla-monólogo, una conversación con la hoja en blanco de papel, con un interlocutor imaginario o solo representado, mientras que cualquier situación del habla oral constituye por sí misma una situación de conversación, sin ningún esfuerzo por parte del niño. La situación del habla escrita es una situación que exige del niño una doble abstracción: del aspecto sonoro del lenguaje y del interlocutor. La investigación muestra que en esto consiste la segunda de las principales dificultades con la que el escolar tropieza al dominar el habla escrita. Es natural que un habla sin sonoridad real, sólo imaginada y representada, que exige la simbolización de los símbolos sonoros, es decir, una simbolización de segundo orden, resulte al niño tan difícil con respecto al habla oral como el álgebra respecto a la aritmética. El habla escrita es justamente el álgebra del habla. Pero así como el aprendizaje del álgebra no repite el de la aritmética, sino que constituye un plano nuevo y superior de desarrollo del pensamiento matemático abstracto, que reelabora y eleva a un nivel superior el pensamiento aritmético anteriormente formado, así también el álgebra del habla, o el habla escrita, introduce al niño en el plano abstracto más elevado del habla, al reelaborar al mismo tiempo el sistema psicológico del habla oral previamente constituido.

Posteriormente, la investigación nos lleva a la conclusión de que los motivos que incitan a recurrir al habla escrita no están aún al alcance del niño que comienza a aprender a escribir. Ahora bien, la motivación del habla, la necesidad de hablar, como en todo nuevo tipo de actividad, se halla siempre al comienzo del desarrollo de esta. Por la historia del desarrollo del habla oral sabemos muy bien que la necesidad de comunicación verbal se desarrolla a lo largo de la infancia y es una de las condiciones más importantes para la aparición de la primera palabra con sentido. Si esta necesidad no ha madurado, se observa un retraso del desarrollo verbal. Sin embargo,

al comienzo de la instrucción escolar la necesidad del habla escrita no ha madurado en absoluto. Incluso es posible decir, sobre la base de los datos de la investigación, que el escolar que comienza a escribir no solo no experimenta la necesidad de esta nueva función verbal, sino que en general tiene una idea muy vaga acerca de la utilidad de esta función.

Que la motivación antecede a la actividad es correcto no solo en relación con el plano ontogenético sino también en relación con cada conversación, con cada frase. La aparición del motivo del habla precede a toda frase, a toda conversación: para qué hablo, de qué fuente de impulsos afectivos y necesidades se alimenta esta actividad. La situación del habla oral crea permanentemente la motivación de cada nuevo matiz del discurso, de la conversación, del diálogo. La necesidad de algo y su petición, la pregunta y la respuesta, la enunciación y la réplica, la incomprensión y la explicación, y muchas otras relaciones semejantes entre el motivo y el habla determinan por completo la situación del habla sonora real. En el habla oral no es necesario crear la motivación del habla. En este sentido, el habla oral es regulada por una situación dinámica. Se desprende íntegramente de esta y evoluciona siguiendo un tipo de procesos situacionalmente motivados y situacionalmente condicionados. En el habla escrita estamos obligados a crear la situación, más exactamente, a representárnosla en el pensamiento. En cierto sentido, el empleo del habla escrita presupone una relación con la situación sustancialmente diferente a la del habla oral, exige una relación más independiente, más voluntaria, más libre con aquella.

La investigación revela, además, en qué consiste esta relación diferente con la situación en el habla escrita. En esta, el niño debe actuar libremente, ya que el habla escrita es más libre que la oral. Esto se pone de relieve en toda la estructura del habla escrita. Ya la forma sonora de la palabra, que en el habla oral se emite automáticamente, sin desmembrarla en sonidos aislados, exige al escribir el deletreo, la desagregación. El niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta de los

sonidos que articula y no efectúa ninguna operación premeditada al pronunciar cada sonido aislado. Por el contrario, en el habla escrita debe tomar conciencia de la estructura sonora de la palabra, desagregarla y reconstruirla voluntariamente en signos escritos. La actividad del niño se estructura de modo completamente análogo al componer frases escritas. Forma frases voluntariamente, con la misma libertad y premeditación con las que reconstruye, partiendo de las letras aisladas, una palabra sonora. En el habla escrita, su sintaxis es tan libre como su fonética. Finalmente, la estructura semántica del habla escrita exige el mismo trabajo voluntario sobre los significados de las palabras y sobre su desarrollo en una determinada secuencia que la sintaxis y la fonética. Esto deriva de que el habla escrita establece una relación diferente con el habla interna que el habla oral. Si el desarrollo del habla externa precede a la interna, entonces el habla escrita aparece luego del habla interna, presuponiendo ya de antemano su existencia. El habla escrita, según Jackson y Head, es la clave respecto al habla interna. Sin embargo, la transición del habla interna al habla escrita también exige aquello que hemos denominado semántica voluntaria y que puede ser relacionado con la fonética voluntaria del habla escrita. La gramática del pensamiento no coincide en el habla interna y en el habla escrita, la sintaxis semántica del habla interna es totalmente diferente a la sintaxis del habla oral y escrita. En ella predominan otras leyes de estructuración del conjunto y de las unidades significativas. En cierto sentido, es posible decir que la sintaxis del habla interna es diametralmente opuesta a la sintaxis del habla escrita. Entre estos dos polos se halla la sintaxis del habla oral.

El habla interna es un habla reducida al máximo, condensada, taquigráfica. El habla escrita está desarrollada al máximo, formalmente es incluso más completa que el habla oral. En ella no hay elipsis. El habla interna está colmada de estas. El habla interna, por su estructura sintáctica, es casi exclusivamente predicativa. Así como en el habla oral la sintaxis se convierte en predicativa en aquellos casos en los que

el sujeto y los elementos de la oración que se refieren a él son conocidos por los interlocutores, el habla interna, en la cual el sujeto y toda la situación de conversación es conocida por la misma persona que piensa, está constituida básicamente por predicados. Nunca tenemos que comunicarnos a nosotros mismos de qué se trata. Esto se sobreentiende y constituye el fondo de la conciencia. Solo nos queda decir que de aquí parte el carácter predicativo del habla interna. Por eso el habla interna, incluso si fuera oída por una persona extraña, seguiría siendo incomprensible excepto para el que habla, ya que nadie conoce el campo psíquico en el que tiene lugar. Por tal razón, el habla interna está llena de idiotismos. Por el contrario, el habla escrita, en la cual la situación debe ser reconstruida en todos los detalles para que sea comprensible para el interlocutor, es más desarrollada, y por eso incluso lo que se omite en el habla oral debe ser mencionado en la escrita. Es un habla orientada a la máxima comprensión por parte de la otra persona. En ella, hay que contar todo hasta el final. La transición del habla interna, reducida al máximo, habla para sí, al habla escrita, desarrollada al máximo, lenguaje para otro, exige del niño operaciones muy complejas de estructuración voluntaria del tejido semántico.

La segunda particularidad del habla escrita está estrechamente vinculada con su voluntariedad; se trata de la mayor conciencia del habla escrita en comparación con la oral. Ya Wundt ha señalado que el carácter intencional y consciente del habla escrita es el rasgo distintivo más importante respecto al habla oral.

> La principal diferencia –dice Wundt– entre el desarrollo de la lengua y el desarrollo de la escritura solo consiste en que esta última dirige casi desde el mismo comienzo la conciencia y la intención, y por eso aquí puede aparecer fácilmente un sistema voluntario de signos, como por ejemplo en la escritura cuneiforme, mientras que el proceso que modifica la lengua y sus elementos siempre permanece inconsciente.

En nuestra investigación hemos tenido éxito en establecer, respecto a la ontogénesis del habla escrita, lo que Wundt veía como la particularidad más esencial del desarrollo filogenético de la escritura. La conciencia y la intención dirigen desde el mismo comienzo el habla escrita del niño. Los signos del habla escrita y su empleo son asimilados por el niño consciente y voluntariamente, a diferencia del uso y asimilación inconsciente del aspecto sonoro del habla. El habla escrita obliga al niño a actuar más intelectualmente. Lo obliga a tomar mayor conciencia del propio proceso del habla. Los motivos mismos del habla escrita son más abstractos, más intelectuales, están más distanciados de la necesidad.

Si hiciéramos el resumen de esta breve exposición de los resultados de la investigación sobre la psicología del habla escrita, podríamos decir que esta es, desde el punto de vista de la naturaleza psicológica de las funciones que la componen, un proceso completamente diferente del habla oral. Es el álgebra del habla, la forma más difícil y compleja de la actividad verbal intencional y consciente. Esta conclusión nos permite hacer dos afirmaciones muy interesantes:

1) en ella encontramos la explicación de por qué en el escolar están tan bruscamente separadas el habla oral y la escrita; esta separación se define y se mide por la separación entre los niveles de desarrollo de la actividad espontánea, involuntaria y no consciente, por un lado, y la actividad abstracta, voluntaria y consciente, por el otro;

2) al comienzo del aprendizaje del habla escrita, todas las funciones psíquicas básicas que le sirven de base no han culminado, e incluso aún no han comenzado el verdadero proceso de su desarrollo; la instrucción se apoya en procesos psíquicos inmaduros que solo han comenzado el primer y principal ciclo de desarrollo.

Este hecho lo confirman muchas otras investigaciones: el aprendizaje de la aritmética, de la gramática, de las ciencias naturales, etc., no comienza cuando las correspondientes

funciones están ya maduras. Al contrario, la inmadurez de las funciones al comienzo de la instrucción es la ley general y fundamental a la que unánimemente conducen las investigaciones en todos los campos de la enseñanza escolar. En su forma más pura, esta inmadurez se pone de manifiesto al analizar la psicología de la enseñanza de la gramática. Por eso nos detendremos brevemente solo en esta cuestión, sin referirnos a otras disciplinas escolares, como la aritmética, etc., y dejaremos para el siguiente capítulo el análisis de la instrucción vinculada con la adquisición de conceptos científicos como objeto directo de la presente investigación.

La cuestión de la enseñanza de la gramática es una de las más complejas desde el punto de vista metodológico y psicológico, ya que la gramática es una materia tan específica que, al parecer, es poco necesaria y poco útil para el niño. La aritmética dota a este de nuevas habilidades. El niño que no era capaz de sumar o de dividir comienza a hacerlo gracias al conocimiento de la aritmética. Pero la gramática, por lo visto, no brinda al niño ninguna nueva habilidad. El niño ya sabe declinar y conjugar antes de ir a la escuela. ¿Qué le enseña de nuevo la gramática? Como es sabido, de esta concepción ha surgido la idea que sirve de base al movimiento agramatical, para el cual la gramática debe suprimirse del sistema de las disciplinas escolares por ser innecesaria, ya que no proporciona nuevas habilidades en el campo del lenguaje que el niño no poseyera antes. Sin embargo, tanto el análisis de la enseñanza de la gramática como el análisis del habla escrita muestran su enorme importancia para el desarrollo general del pensamiento infantil.

El niño, desde luego, sabe declinar y conjugar mucho antes de ir a la escuela. Mucho antes de asistir a esta domina prácticamente toda la gramática de la lengua materna. Declina y conjuga, pero no sabe que lo hace. Ha asimilado esta actividad de manera puramente estructural, al igual que la composición fonética de las palabras. Si se le pide a un niño de temprana edad que pronuncie cualquier combinación de sonidos, por

ejemplo «sc», no lo hará, ya que tal articulación voluntaria le resulta difícil, pero en la palabra «Moscú» pronuncia estos mismos sonidos involuntaria y libremente. Dentro de una determinada estructura, los sonidos surgen por sí mismos en el habla infantil. Fuera de ella, los mismos sonidos no le salen al niño. Por lo tanto, el niño sabe pronunciar cualquier sonido, pero no sabe pronunciarlo voluntariamente. Este es un hecho central que guarda relación con todas las demás operaciones verbales del niño. Es el hecho fundamental con el que nos encontramos en el umbral de la edad escolar.

Esto significa que el niño posee ciertas habilidades en el ámbito del habla, pero no sabe que las posee. Son operaciones no conscientes. Esto se refleja en que el niño las domina espontánea y automáticamente en una determinada situación, es decir, cuando las estructuras generales de la situación provocan la manifestación de tales habilidades, pero fuera de una determinada estructura –voluntaria, consciente e intencionalmente– el niño será incapaz de hacer lo que hace involuntariamente. En consecuencia, se ve limitado en el uso de sus habilidades.

La falta de conciencia y la involuntariedad son nuevamente dos partes de un todo único. Esto también está relacionado con los hábitos gramaticales del niño, con las declinaciones y las conjugaciones. El niño utiliza el caso correcto y la forma verbal correcta en la estructura de una determinada frase, pero no se da cuenta de cuántas formas semejantes existen, no está en condiciones de declinar un sustantivo o de conjugar un verbo. El niño de edad preescolar domina ya todas las formas gramaticales y sintácticas fundamentales. Durante el aprendizaje de la lengua materna no adquiere básicamente nuevos hábitos ni estructuras gramaticales o sintácticas. Desde este punto de vista, el aprendizaje de la gramática es efectivamente algo desprovisto de utilidad. Pero en la escuela el niño aprende, y en particular gracias al habla escrita y a la gramática, a tomar conciencia de lo que hace y, por consiguiente, a operar voluntariamente con sus propias habilidades. Su habilidad

pasa del plano inconsciente y automático al plano voluntario, intencional y consciente.

Luego de lo que ya sabemos sobre el carácter consciente y voluntario del habla escrita podemos concluir, sin hacer mayores aclaraciones, que la toma de conciencia de la propia habla y su dominio tienen una importancia trascendental para dominar el habla escrita. Podemos afirmar abiertamente que sin el desarrollo de estos dos aspectos, el habla escrita resulta totalmente imposible. Así como en el habla escrita el niño toma conciencia por primera vez de que si dice «Moscú» esta palabra contiene los sonidos m-o-s-c-u-, es decir, comprende su propia actividad fónica y aprende a pronunciar voluntariamente cada elemento aislado de la estructura fónica, así también, cuando aprende a escribir, comienza a hacer voluntariamente lo mismo que antes hacía involuntariamente en el ámbito del habla oral. Por lo tanto, la gramática y la escritura dan al niño la posibilidad de ascender a un nivel superior en el desarrollo del habla.

Hemos examinado solo dos materias –la escritura y la gramática–, pero podríamos mencionar los resultados de la investigación en todas las asignaturas escolares básicas y nos mostrarían lo mismo: la inmadurez del pensamiento al comienzo de la instrucción. Ahora podemos extraer la conclusión más importante de nuestras investigaciones. Vemos que la instrucción escolar, si se considera su aspecto psicológico, gira siempre alrededor del eje de las nuevas formaciones principales de la edad escolar: la toma de conciencia y el dominio. Podemos constatar que las asignaturas más diversas de la instrucción tienen una suerte de fundamento común en la psicología del niño, y que este fundamento común se desarrolla y madura como la principal nueva formación de la edad escolar durante el proceso de la propia instrucción y no completa el ciclo de su desarrollo al inicio de esta edad. El desarrollo de la base psicológica del aprendizaje de las materias básicas no precede al comienzo de este, sino que se realiza en una indisoluble relación interna con él, en el curso de su evolución progresiva.

2. La segunda serie de nuestras investigaciones estaba dedicada a explicar la cuestión de la correlación temporal entre los procesos de la instrucción y el desarrollo. Las investigaciones han demostrado que la instrucción siempre va por delante del desarrollo. El niño adquiere ciertas destrezas en determinada materia antes de aprender a aplicarlas consciente y voluntariamente. La investigación muestra que siempre existen divergencias y que no se manifiesta ningún paralelismo entre el curso de la instrucción escolar y el desarrollo de las correspondientes funciones.

El proceso de enseñanza tiene su propia secuencia, su lógica, su compleja organización. Se desarrolla en forma de lecciones o disertaciones. Hoy se ven en clase algunas lecciones, mañana se verán otras. En el primer semestre se ha visto algo, en el segundo se verá otra cosa. Está regulado por un programa y por horarios. Sería un gran error suponer que estas leyes externas de estructuración del proceso de enseñanza coinciden plenamente con las leyes internas de estructuración de los procesos de desarrollo a los que la instrucción da lugar. Sería erróneo pensar que si en este semestre el alumno ha aprobado algo en aritmética, por consiguiente ha tenido, en el semestre interno de su desarrollo, los mismos éxitos. Si se intenta ilustrar simbólicamente la secuencia del proceso de enseñanza en forma de una curva y hacer lo mismo con la curva de desarrollo de las funciones psíquicas que intervienen directamente en la instrucción, como también hemos intentado hacer en nuestros experimentos, se verá entonces que ambas curvas jamás coincidirán, pero manifestarán correlaciones muy complejas.

Por lo general, los niños comienzan a estudiar la adición antes que la división. Existe cierta secuencia interna en la exposición de todos los conocimientos y datos aritméticos. Pero desde el punto de vista del desarrollo, los distintos pasos y eslabones de este proceso pueden tener un valor completamente diferente. Puede ocurrir que los pasos primero, segundo, tercero y cuarto en el curso de la enseñanza de la aritmética resulten

de escasa importancia para el desarrollo del pensamiento aritmético, mientras que el quinto eslabón resulte decisivo para este. La curva de desarrollo aquí se eleva notablemente y, quizás, se adelante en comparación con los siguientes pasos del proceso didáctico, que serán asimilados de manera distinta a los anteriores. En este punto de la enseñanza se ha producido un giro en el desarrollo. El niño ha comprendido algo definitivamente, ha asimilado algo importante, en su experiencia del «ajá»[63] se aclara el principio general. Desde luego, debe asimilar también los siguientes pasos del programa, pero estos ya están prácticamente contenidos en lo que acaba de asimilar. En cada materia hay aspectos esenciales, conceptos constitutivos. Si el curso del desarrollo coincidiera íntegramente con el de la instrucción, cada momento de esta tendría igual importancia para el desarrollo, ambas curvas coincidirían. Cada punto de la curva de la instrucción tendría su reflejo especular en la curva del desarrollo. La investigación muestra lo contrario: la instrucción y el desarrollo poseen sus propios momentos cruciales que predominan sobre la serie de los momentos anteriores y los posteriores. Estos puntos cruciales no coinciden en ambas curvas, pero manifiestan interrelaciones internas muy complejas que, justamente, solo resultan posibles debido al hecho de su no coincidencia. Si ambas curvas se fundieran en una, sería imposible toda relación entre la instrucción y el desarrollo.

El desarrollo avanza a un ritmo distinto, si es posible expresarse así, que la instrucción. Aquí sucede lo que siempre e invariablemente aparece al establecer en la investigación científica relaciones entre dos procesos vinculados entre sí, cada uno de los cuales se mide según sus propios parámetros. El desarrollo de la toma de conciencia y de la voluntariedad

---

63. Vigotski utiliza aquí una construcción entrecomillada: «aga-perezhivanie»; se refiere a la interjección «ajá» que el niño da como respuesta al haber entendido algo. (N. del T.)

no puede coincidir en su ritmo con el ritmo del programa de gramática. Incluso algo más elemental –los plazos– no pueden coincidir en uno y otro caso. Es imposible admitir que el plazo de adquisición del programa de declinación de los sustantivos coincida con el plazo necesario para la toma de conciencia interna de la propia habla y de su dominio en determinada parte de este proceso. El desarrollo no está supeditado al programa escolar, tiene su lógica interna. Nadie ha demostrado que cada lección de aritmética pueda corresponder a cada paso en el desarrollo, digamos, de la atención voluntaria, aunque en general la enseñanza de la aritmética, sin dudas, influye decisivamente en la transición de la atención del ámbito de las funciones psíquicas inferiores al ámbito de las superiores. Sería un milagro que existiera una completa correspondencia entre uno y otro proceso. La investigación muestra lo contrario: ambos procesos son, en cierto sentido, inconmensurables, en el estricto sentido de la palabra. Porque al niño no le enseñan en la escuela el sistema decimal como tal. Le enseñan a escribir los números, a sumar, a multiplicar, a resolver ejemplos y problemas, y como resultado de todo esto se desarrolla en él un concepto general sobre el sistema decimal.

El resumen general de la segunda serie de nuestras investigaciones puede ser formulado de la siguiente manera: al momento de asimilar cualquier operación aritmética, cualquier concepto científico, el desarrollo de esta operación y de este concepto no finaliza, sino que solo comienza; la curva de desarrollo no coincide con la trayectoria de la curva del programa escolar; así, la instrucción se adelanta en esencia al desarrollo.

3. En la tercera serie de investigaciones nos hemos dedicado a aclarar una cuestión similar al problema abordado por Thorndike en sus investigaciones experimentales, cuya finalidad era refutar la teoría de la disciplina formal. Pero nosotros hemos experimentado en el ámbito de las funciones superiores, no en el de las elementales, y en el ámbito de la instrucción escolar, no en el de la instrucción en cosas tales como la distinción de la longitud de líneas o de la magnitud

de ángulos. Dicho más sencillamente, hemos trasladado el experimento al ámbito donde era posible esperar un vínculo significativo entre las materias de la instrucción y las funciones que intervienen en estas.

Las investigaciones han mostrado que las distintas materias de la enseñanza escolar interactúan en el curso del desarrollo del niño. El desarrollo se realiza mucho más unitariamente de lo que sería posible suponer sobre la base de los experimentos de Thorndike, a la luz de los cuales el desarrollo adquiere un carácter atomístico. Los experimentos de Thorndike han mostrado que el desarrollo de cada conocimiento y habilidad particular consiste en la formación de una cadena independiente de asociaciones que no puede en modo alguno facilitar el surgimiento de otras cadenas asociativas. Todo desarrollo es independiente, aislado y autónomo, y se produce siempre según las leyes de las asociaciones. Nuestras investigaciones han demostrado que el desarrollo mental del niño no se distribuye ni se produce según el sistema de asignaturas. El asunto no se presenta de tal modo que la aritmética desarrolle aislada e independientemente algunas funciones y el habla escrita, otras. Las distintas materias tienen en cierta medida un fundamento psíquico común. La toma de conciencia y el dominio pasan por igual al primer plano del desarrollo tanto en el aprendizaje de la gramática como en el del habla escrita. Nos encontramos con ellos en la enseñanza de la aritmética y también ocuparán el centro de nuestra atención al analizar los conceptos científicos. El pensamiento abstracto del niño se desarrolla en todas las materias, y su desarrollo no se descompone en absoluto en distintos cauces de acuerdo con cada una de las asignaturas en las que se divide la instrucción escolar.

Podríamos decir así: existe el proceso de instrucción; posee su propia estructura interna, su secuencia, su lógica de desarrollo; y dentro, en la mente de cada alumno, existe una especie de red subterránea de procesos que surgen y avanzan durante la instrucción escolar, pero que tienen su propia lógica de desarrollo. Una de las principales tareas de la psicología

de la enseñanza escolar es justamente descubrir esta lógica interna, este curso interno de los procesos de desarrollo, que surge en función de uno u otro curso de la instrucción. El experimento ha establecido tres hechos indudables: a) la significativa similitud de la base psicológica del aprendizaje de las distintas materias, que por sí misma crea la posibilidad de que una asignatura influya en otra, y, por consiguiente, en el aspecto formal de cualquier asignatura; b) la influencia opuesta de la instrucción sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que excede los límites de los contenidos específicos y del material de una asignatura dada y que de nuevo habla, en consecuencia, de la existencia de una disciplina formal diferente para las distintas materias pero, por regla, inherente a todas ellas; el niño que ha llegado a tomar conciencia de los casos de declinación domina con ello una estructura que en su pensamiento se transfiere a otros ámbitos no directamente vinculados con los casos, ni aun con la gramática en general; c) la interdependencia y la interrelación de las distintas funciones psíquicas que atañen especialmente al desarrollo de cualquier materia; así, el desarrollo de la atención voluntaria y de la memoria lógica, del pensamiento abstracto y de la imaginación científica se produce como un único y complejo proceso gracias a la base común de todas las funciones psíquicas superiores; esta base común de todas las funciones psíquicas superiores, cuyo desarrollo representa la principal nueva formación de la edad escolar, está constituida por la toma de conciencia y el dominio.

4. En la cuarta serie de investigaciones nos hemos dedicado a una cuestión nueva para la moderna psicología que, a nuestro entender, ocupa un lugar central en todo el problema de la instrucción y el desarrollo en la edad escolar.

Las investigaciones psicológicas ligadas al problema de la instrucción se han limitado habitualmente a constatar el nivel de desarrollo mental del niño. Sin embargo, determinar el estado del desarrollo del niño con ayuda de este único nivel es insuficiente. ¿Cómo se determina a menudo este nivel? El

medio utilizado para su determinación son los tests, es decir, los problemas que el niño resuelve por su cuenta. Mediante estos sabemos qué es lo que el niño sabe y es capaz de hacer actualmente, ya que solo se presta atención a los problemas que resuelve en forma independiente. Evidentemente, con este método solo podemos establecer aquello que en el niño ya ha madurado hasta el momento. Determinamos únicamente el nivel de su desarrollo actual. Pero el estado de desarrollo nunca se determina sólo por su parte madura. Así como el jardinero que quiere determinar el estado de su jardín se equivocaría al intentar valorarlo sólo por los frutos maduros de los manzanos, ya que también debe tener en cuenta los árboles que están madurando, el psicólogo, al valorar el estado de desarrollo, debe obligatoriamente tomar en consideración no solo las funciones ya maduras, sino también aquellas que están madurando, no solo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo. ¿Cómo hacer esto?

Para determinar el nivel de desarrollo actual se emplean tests que exigen una resolución independiente y que solo son demostrativos de funciones ya formadas y maduras. Pero intentaremos aplicar un nuevo procedimiento metodológico. Supongamos que hemos determinado la edad mental de dos niños, y que esta resultó ser de ocho años. Si no nos detenemos en esto y tratamos de explicar cómo ambos niños resuelven tests previstos para las edades siguientes, tests que no están en condiciones de resolver por sí mismos, si acudimos en su ayuda a través de demostraciones, preguntas sugerentes, enseñándoles cómo empezar su resolución, etc., podremos observar que uno de ellos, con ayuda, con colaboración, con indicaciones, será capaz de resolver tests correspondientes a la edad de doce años, y el otro, tests correspondientes a la edad de nueve. Esta diferencia entre la edad mental o el nivel actual de desarrollo, determinado por medio de la resolución independiente de tareas, y el nivel alcanzado por el niño cuando resuelve tareas no en forma autónoma, sino asistido, determina la zona de desarrollo próximo. En nuestro ejemplo,

esta zona está expresada para un niño con la cifra 4, y para el otro con la cifra 1. ¿Podemos considerar que ambos niños están en idéntico nivel de desarrollo mental, que el estado de su desarrollo coincide? Obviamente, no. Como muestra la investigación, entre estos dos escolares existen muchas más diferencias, condicionadas por la divergencia de sus zonas de desarrollo próximo, que similitudes originadas por el mismo nivel de su desarrollo actual. Esto se refleja sobre todo en la dinámica de su desarrollo mental durante la instrucción y en el relativo éxito de esta. La investigación muestra que la zona de desarrollo próximo tiene una importancia más directa para la dinámica del desarrollo intelectual y el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo.

Para explicar este hecho, constatado por la investigación, podemos recurrir a la conocida e indiscutible tesis que dice que en colaboración, bajo la guía y ayuda de alguien, el niño siempre podrá lograr más y resolver tareas más difíciles que si lo hace en forma independiente. En este caso, tenemos solo un caso particular de esta tesis general. Pero la explicación debe ir más allá y descubrir las causas que están en la base de este fenómeno. En la antigua psicología y en la conciencia cotidiana se ha arraigado la idea de que la imitación es una actividad puramente mecánica. Desde este punto de vista, la resolución asistida a menudo no es considerada como demostrativa o sintomática del desarrollo del propio intelecto del niño. Se considera que se puede imitar todo lo que se quiera. Aquello que soy capaz de hacer por imitación no dice nada aún sobre mi propia mente y, por consiguiente, no puede en modo alguno caracterizar el estado de su desarrollo. Pero esta idea es falsa.

Podemos considerar como un hecho, en la moderna psicología de la imitación, que el niño puede imitar sólo lo que se halla en la zona de sus propias posibilidades intelectuales. Así, si yo no sé jugar al ajedrez, incluso si el mejor ajedrecista me mostrara cómo hay que ganar una partida, yo no sabría hacerlo. Si yo sé aritmética, pero tengo dificultades al resolver

alguna tarea compleja, la demostración de su resolución puede, en este caso, llevarme a resolverla, pero si yo no sé matemática superior, mostrarme la solución de un cálculo diferencial no hará avanzar mi pensamiento ni un solo paso en esta dirección. Para imitar hay que tener alguna posibilidad de pasar de lo que sé a lo que no sé.

Por lo tanto, podemos agregar algo nuevo y fundamental a lo que hemos dicho más arriba sobre el trabajo en colaboración y la imitación. Decíamos que en colaboración el niño siempre puede hacer más de lo que hace en forma independiente. Pero debemos añadir: no mucho más, sino solo dentro de ciertos límites claramente demarcados por el estado de su desarrollo y por sus posibilidades intelectuales. En colaboración, el niño es más fuerte e inteligente que en el trabajo independiente, se eleva, en cuanto a su nivel, más allá de las dificultades intelectuales que ha resuelto, pero siempre existe una distancia fija y regular que determina la divergencia entre el trabajo independiente y el trabajo asistido. Nuestras investigaciones han demostrado que, con ayuda de la imitación, el niño no resuelve todos los tests que permanecen sin resolver. Llega hasta cierto límite, diferente para cada uno de los niños. En nuestro ejemplo, para un niño este límite era muy bajo y estaba a una distancia de un año respecto al nivel de su desarrollo. En el otro niño, esta distancia llegaba a los cuatro años. Si pudiera imitarse todo lo que se quisiera, independientemente del estado de desarrollo, ambos niños hubieran resuelto con idéntica facilidad todos los tests calculados para todas las edades infantiles. Pero en realidad, no solo no ocurre esto, sino que en colaboración el niño resuelve con mayor facilidad tareas más próximas a su nivel de desarrollo; luego, la dificultad en la resolución crece y, finalmente, pasa a ser insuperable aun para la resolución en colaboración. La mayor o menor posibilidad del niño de pasar de lo que sabe hacer por su cuenta a lo que sabe hacer con asistencia constituye el síntoma más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito de su actividad mental. Coincide en un todo con su zona de desarrollo próximo.

Ya Köhler, en sus conocidos experimentos con los chimpancés, tropezó con este problema. ¿Saben los animales imitar los actos intelectuales de otros animales? ¿Las operaciones inteligentes y dirigidas a un fin de los monos son sencillamente resoluciones de tareas asimiladas a través de la imitación, por sí mismas inaccesibles al intelecto de estos animales? Los experimentos han demostrado que la imitación del animal está sumamente limitada por sus propias posibilidades intelectuales. Dicho de otro modo, el mono (chimpancé) puede realizar a través de una imitación con sentido solo aquello que es capaz de hacer por sí mismo. La imitación no lo hace avanzar más lejos en el dominio de sus capacidades intelectuales. Ciertamente, al mono puede enseñársele, mediante el amaestramiento, a realizar operaciones mucho más complejas, a las que jamás hubiera llegado con su propia inteligencia. Pero en este caso la operación se realizaría solo automática y mecánicamente, como un hábito inconsciente y no como una resolución inteligente y consciente. La zoopsicología ha establecido una serie de síntomas que permiten distinguir la imitación intelectual y consciente de la copia automática. En el primer caso, la resolución es asimilada súbitamente, de una vez para siempre, no exige repeticiones, la curva de errores cae abrupta y rápidamente del 100% al 0%, la resolución manifiesta claramente todos los rasgos fundamentales propios de una resolución independiente e intelectual del mono: esta se realiza por medio de la captación de la estructura del campo y de las relaciones entre los objetos. En el amaestramiento, la asimilación es resultado de ensayos y errores; la curva de soluciones equivocadas cae lenta y gradualmente, la asimilación exige sucesivas repeticiones, el proceso de aprendizaje no revela ninguna toma de conciencia, ninguna comprensión de las relaciones estructurales, se produce ciegamente y no estructuralmente.

Este hecho tiene una importancia fundamental para toda la psicología de la instrucción de los animales y del hombre. Es notable que en las tres teorías de la instrucción que hemos examinado en el presente capítulo no se realice ninguna distinción

básica entre la instrucción de los animales y del hombre. Las tres teorías se valen del mismo principio explicativo respecto al amaestramiento y a la instrucción. Sin embargo, ya por el hecho citado más arriba resulta claro en qué consiste la diferencia radical y esencial entre ellos. El animal, incluso el más inteligente, no está en condiciones de desarrollar sus facultades intelectuales por vía de la imitación o de la instrucción. No puede asimilar nada fundamentalmente nuevo en comparación con lo que ya posee. Solo es capaz de aprender mediante el amaestramiento. En este sentido, es posible decir que el animal es en general incapaz de aprender, si el aprendizaje se entiende en el sentido específico que tiene para el hombre.

En el niño, por el contrario, el desarrollo a partir de la colaboración por medio de la imitación es la fuente del surgimiento de todas las propiedades humanas específicas de la conciencia; el desarrollo a partir de la instrucción es un hecho fundamental. Por lo tanto, el aspecto central para toda la psicología de la instrucción es la posibilidad de elevarse, gracias a la colaboración, a un nivel intelectual más alto, la posibilidad del niño de pasar de lo que sabe a lo que no sabe por medio de la imitación. En esto reside toda la importancia de la instrucción para el desarrollo, y en esto consiste, en realidad, el concepto de zona de desarrollo próximo. La imitación, entendida en sentido amplio, es la forma principal en que la instrucción influye sobre el desarrollo. La enseñanza del lenguaje y la enseñanza en la escuela están basadas en gran medida en la imitación. Porque en la escuela el niño se instruye no en lo que sabe hacer por sí mismo, sino en lo que aún no sabe hacer pero está a su alcance con la colaboración y guía del maestro. Lo fundamental en la instrucción es precisamente aquello nuevo que aprende el niño. Por eso la zona de desarrollo próximo, que determina el ámbito de los pasos que están al alcance del niño, es el aspecto más decisivo en relación con la instrucción y al desarrollo.

La investigación no deja dudas respecto a que lo que se encuentra en la zona de desarrollo próximo en determinado

estadio pasa, una vez que se realiza, al nivel de desarrollo actual en el estadio siguiente. En otras palabras, lo que el niño sabe hacer hoy en colaboración, sabrá hacerlo mañana por su cuenta. Por eso es verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela se relacionen entre sí al igual que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, solo es buena la instrucción que se adelanta al desarrollo y lo atrae. Pero solo es posible enseñar al niño aquello que ya es capaz de aprender. La instrucción es posible cuando existe la posibilidad de imitar. Esto significa que la instrucción debe estar orientada a los ciclos ya superados del desarrollo, a su umbral más bajo; sin embargo, se apoya no tanto en las funciones que ya han madurado como en aquellas que están haciéndolo. Siempre parte de lo que aún no ha madurado en el niño. Las posibilidades de instrucción están determinadas por su zona de desarrollo próximo. Volviendo a nuestro ejemplo, podríamos decir que en los dos niños tomados para el experimento las posibilidades de instrucción serán diferentes, a pesar de que sus edades mentales sean idénticas, ya que sus zonas de desarrollo próximo están notoriamente separadas. Las investigaciones mencionadas más arriba muestran que cada asignatura de la instrucción escolar siempre se erige sobre un terreno no maduro aún.

¿Qué conclusión corresponde sacar de esto? Podemos razonar así: si el habla escrita exige voluntariedad, abstracción y otras funciones no maduras aún en el escolar, hay que aplazar la instrucción hasta que estas funciones comiencen a madurar. Pero la experiencia universal ha demostrado que enseñar a escribir es una de las principales materias de la instrucción escolar al comienzo de la escuela, puesto que ocasiona el desarrollo de todas las funciones que aún no han madurado en el niño. De este modo, cuando decimos que la instrucción debe apoyarse sobre la zona de desarrollo próximo, sobre las funciones aún no maduras, no estamos prescribiendo a la escuela una nueva receta, sino que simplemente nos estamos liberando del antiguo error de que el

desarrollo debe necesariamente atravesar sus propios ciclos y preparar por completo el terreno sobre el que la instrucción habrá de erigirse. Debido a esto, cambia también la cuestión principal acerca de las conclusiones pedagógicas que se extraen de las investigaciones psicológicas. Antes se preguntaba: ¿ha alcanzado el niño la madurez para aprender a escribir, para aprender aritmética, etc.? La cuestión relativa a las funciones maduras sigue siendo válida. Siempre debemos determinar el nivel inferior de la instrucción. Pero el asunto no se agota en esto: debemos ser capaces de determinar también el límite superior. Solo entre estos dos límites puede ser fructífera la instrucción. Solo entre ellos se halla el período óptimo de enseñanza de una determinada materia. La pedagogía debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil. Solo entonces esta podrá promover, durante el proceso de enseñanza, los procesos de desarrollo que ahora se encuentran en la zona de desarrollo próximo.

Explicaremos esto con un simple ejemplo. Como se sabe, durante el predominio del sistema complejo en la instrucción escolar se le daban a este «fundamentos pedagógicos». Se afirmaba que el sistema complejo correspondía a las particularidades del pensamiento infantil. El error principal consistía en que el propio modo de plantear la cuestión era falso. Tal planteamiento era producto de considerar que la instrucción debe orientarse al ayer del desarrollo, a las particularidades ya maduras del pensamiento infantil. Los pedagogos proponían, por medio del sistema complejo, afianzar en el desarrollo del niño lo que este debía dejar atrás al llegar a la escuela. Se orientaban a lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo en su pensamiento, y no tenían en cuenta sus posibilidades de pasar de lo que sabe a lo que no sabe. Valoraban el estado de desarrollo como un jardinero necio: solo por los frutos ya maduros. No tomaban en consideración que la instrucción debe promover el desarrollo. No tenían en cuenta la zona de desarrollo próximo. Se orientaban a la línea de menor resistencia, a la debilidad del niño y no a su fortaleza.

La situación cambia cuando comenzamos a comprender que precisamente porque el niño que llega a la escuela con funciones que han madurado en la edad preescolar manifiesta una tendencia hacia formas de pensamiento que encuentran correspondencia en el sistema complejo, este último no es otra cosa que la transferencia a la escuela del sistema de instrucción adaptado al preescolar, el afianzamiento, en los cuatro primeros años de la instrucción escolar, de los aspectos débiles del pensamiento preescolar. Es un sistema que va por detrás del desarrollo del niño en lugar de promoverlo.

Ahora podemos, para terminar con la exposición de las principales investigaciones, intentar generalizar brevemente la resolución positiva de la cuestión de la instrucción y el desarrollo a la que aquellas nos han conducido.

Hemos visto que la instrucción y el desarrollo no coinciden plenamente, sino que son dos procesos complejamente interrelacionados. La instrucción solo es buena cuando va por delante del desarrollo. Entonces despierta y provoca toda una serie de funciones que se hallan en estado de maduración en la zona de desarrollo próximo. En esto reside el rol fundamental de la instrucción en el desarrollo. Esto es lo que distingue la instrucción del niño del amaestramiento de animales. Es lo que distingue la instrucción que tiene como objetivo el desarrollo global del niño de la enseñanza de habilidades específicas, técnicas, como escribir a máquina o andar en bicicleta, que no ejercen ninguna influencia esencial en el desarrollo. El aspecto formal de cada asignatura escolar lo constituye la esfera en la que se realiza y tiene lugar la influencia de la instrucción sobre el desarrollo. La instrucción sería absolutamente innecesaria si solo pudiera utilizar aquello que ya ha madurado en el desarrollo, si no fuera ella misma la fuente de este, la fuente de surgimiento de lo nuevo.

Por eso la instrucción resulta más fecunda cuando tiene lugar dentro de los límites del período determinado por la zona de desarrollo próximo. Muchos pedagogos contemporáneos, como Fortuin, Montessori y otros, denominan a este período

como periodo sensitivo. Como es sabido, el célebre biólogo Frise designaba con este término los períodos de desarrollo ontogenético que él mismo estableció experimentalmente, cuando el organismo es especialmente sensible a influencias de cierto género. En este período, las influencias se ejercen sobre todo el curso del desarrollo, provocando en él diversos cambios profundos. En otros períodos, las mismas condiciones pueden ser neutrales o, incluso, ejercer una acción opuesta sobre el curso del desarrollo. Los períodos sensitivos coinciden íntegramente con lo que nosotros denominamos plazos óptimos de la instrucción. La diferencia radica solo en dos aspectos: 1) nosotros hemos intentado determinar la naturaleza de estos periodos no solo empíricamente, sino también por vía experimental y teórica, y hemos hallado una explicación a su sensibilidad específica hacia la instrucción de determinado género en la zona de desarrollo próximo, lo que nos da la oportunidad de perfeccionar el método de determinación de estos aspectos; 2) Montessori y otros autores elaboran su teoría de los períodos sensitivos sobre la base de una directa analogía biológica entre los datos obtenidos por Frise sobre los periodos sensitivos en el desarrollo de los animales inferiores y entre procesos de desarrollo tan complejos como el desarrollo del habla escrita.

Nuestras investigaciones han mostrado que, en estos períodos, nos encontramos con la naturaleza puramente social de los procesos de desarrollo de las funciones psicológicas superiores que surgen a partir del desarrollo cultural del niño, cuya fuente es la colaboración y la instrucción. Pero los mismos hechos hallados por Montessori conservan toda su fuerza y validez. Ha logrado mostrar, por ejemplo, que en la enseñanza temprana de la escritura –entre los cuatro años y medio y los cinco años– se observa un empleo tan fecundo, rico y espontáneo del habla escrita como no es dado observarlo en las edades posteriores, lo que le permite concluir a esta investigadora que precisamente en esta edad se concentran los plazos óptimos para la enseñanza de la escritura, sus períodos sensitivos.

Montessori denominó a la abundancia y lo que parece ser una explosión de manifestaciones del habla escrita infantil a esa edad escritura explosiva.

Lo mismo puede decirse de cualquier materia de la instrucción que tenga su período sensitivo. Solo nos queda explicar finalmente la naturaleza de este período sensitivo. Es absolutamente comprensible que en el período sensitivo determinadas condiciones, en particular cierto género de instrucción, solo puedan influir en el desarrollo mientras los correspondientes ciclos de este último no estén aún concluidos. Una vez que están finalizados, esas mismas condiciones pueden resultar neutras. Si el desarrollo ya ha dicho su última palabra en ese ámbito, el período sensitivo respecto a tales condiciones ha terminado. El carácter inacabado de los procesos de desarrollo es condición indispensable para que el período en cuestión pueda ser sensitivo a determinadas condiciones. Esto coincide plenamente con la realidad de los hechos constatada en nuestras investigaciones.

Cuando observamos el curso de desarrollo del niño en la edad escolar y el curso de su instrucción, vemos, en efecto, que cada materia de la enseñanza exige de él más de lo que puede dar actualmente, es decir, que el niño realiza en la escuela una actividad que lo obliga a superarse a sí mismo. Esto siempre en lo que concierne a una instrucción escolar saludable. Al niño se le comienza a enseñar a escribir cuando aún no posee todas las funciones que sustentan el habla escrita. Justamente por eso la enseñanza del habla escrita ocasiona y promueve el desarrollo de tales funciones. Este estado real de las cosas tiene lugar siempre que la instrucción sea fecunda. Un niño analfabeto en un grupo de niños alfabetizados irá siempre a la zaga en su desarrollo y en el relativo éxito de su actividad mental tanto como uno alfabetizado en un grupo de analfabetos, aunque para uno el avance en el desarrollo y en los logros resulte complicado a causa de que la instrucción le es demasiado difícil, y para el otro por resultarle demasiado fácil. Estas circunstancias opuestas conducirán a idéntico resultado:

en uno y otro caso la instrucción se lleva a cabo fuera de la zona de desarrollo próximo, la primera vez se ubica por debajo de ella, y la segunda por encima. Enseñar al niño algo que no es capaz de aprender es tan infructuoso como enseñarle algo que ya sabe hacer por su cuenta.

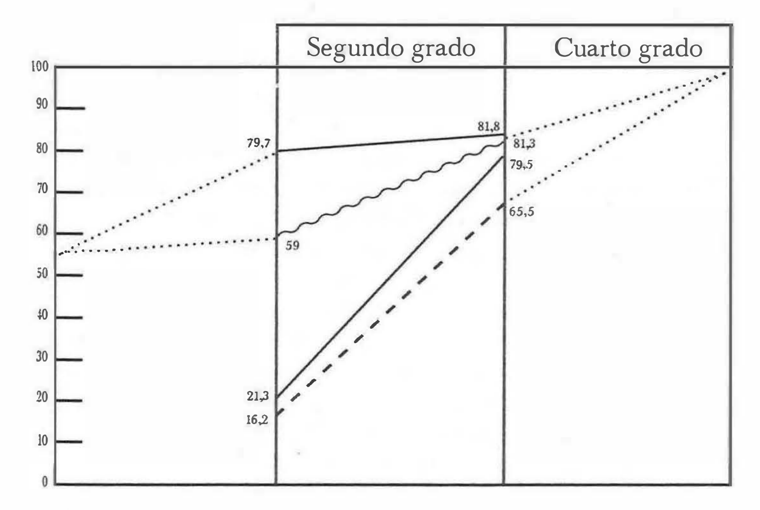
Podríamos establecer en qué consisten las características específicas de la instrucción y el desarrollo precisamente en la edad escolar, ya que la instrucción y el desarrollo no se encuentran por primera vez cuando el niño llega a la escuela. La instrucción se realiza en todas las etapas del desarrollo infantil, pero, como veremos en el siguiente apartado, en cada edad tiene no solo formas específicas, sino también relaciones sumamente peculiares con el desarrollo. Ahora podríamos limitarnos solamente a generalizar los datos ya mencionados de la investigación. Hemos visto en el ejemplo del habla escrita y de la gramática, y seguiremos viendo en el ejemplo de los conceptos científicos, que el aspecto psicológico de la enseñanza de las principales materias escolares tiene cierta base común. Todas las funciones básicas afectadas por la instrucción escolar, y que participan activamente en esta, giran en torno al eje de las principales nuevas formaciones de esta edad: la toma de conciencia y la voluntariedad. Estos dos aspectos, como hemos visto antes, son los rasgos distintivos fundamentales de todas las funciones psíquicas superiores formadas en esta edad. Por lo tanto, podríamos concluir que la edad escolar es el período óptimo de la enseñanza o el período sensitivo de aquellas asignaturas que están basadas en mayor medida en las funciones conscientes y voluntarias. Así, la enseñanza de tales asignaturas garantiza las mejores condiciones para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores que se hallan en la zona de desarrollo próximo. La instrucción puede intervenir en el curso del desarrollo y ejercer su decisiva influencia porque estas funciones aún no han madurado al comienzo de la edad escolar y porque la instrucción puede en cierto modo organizar el posterior proceso de su desarrollo y por eso mismo determinar su destino.

Pero eso mismo también está totalmente relacionado con nuestro problema fundamental, con el problema del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar. Como ya hemos visto, las particularidades de este desarrollo residen en que su fuente es la instrucción escolar. Por eso el problema de la instrucción y el desarrollo es central en el análisis del origen y la formación de los conceptos científicos.

IV

Comenzaremos con el análisis del principal hecho establecido en la investigación comparativa de los conceptos científicos y cotidianos en el escolar. Para explicar la particularidad de los conceptos científicos sería natural, como primer paso en el nuevo ámbito, elegir la vía del estudio comparativo entre los conceptos adquiridos por el niño en la escuela y sus conceptos cotidianos, el camino de lo conocido hacia lo desconocido. Conocemos toda una serie de particularidades que se ponen de manifiesto en el estudio de los conceptos cotidianos del escolar. Es natural el deseo de observar cómo se manifiestan estas mismas particularidades en los conceptos científicos. Para eso, hay que proponer tareas experimentales de idéntica estructura realizadas primero en la esfera de los conceptos científicos y luego en la esfera de los conceptos cotidianos. El hecho fundamental, a cuyo establecimiento nos conduce la investigación, consiste en que ambos conceptos, tal como esperábamos, no reflejan un mismo nivel de desarrollo. El establecimiento de relaciones y dependencias de causa-efecto, así como de relaciones de sucesión, no está al alcance del niño en igual medida en las operaciones con conceptos científicos y cotidianos. El análisis comparativo entre los conceptos cotidianos y científicos en una misma edad ha mostrado que, cuando existen los elementos programáticos apropiados en el proceso de formación, el desarrollo de los conceptos científicos aventaja al desarrollo de los espontáneos. En el campo de los conceptos científicos encontramos un nivel más elevado de pensamiento que

en los cotidianos. La curva de resolución de las tareas (finalizar frases interrumpidas en las palabras «porque» y «aunque») con conceptos científicos va todo el tiempo por encima de la curva de resolución de las mismas tareas con conceptos cotidianos (figura 2). Este es el primer hecho que hay que explicar.



Desarrollo del proceso de resolución de tareas con conceptos científicos y cotidianos

Finalización de frases con la conjunción «porque»		Finalización de frases con la conjunción «aunque»	
————————	Conceptos científicos	————————	Conceptos científicos
(línea ondulada)	Conceptos cotidianos	- - - - - - - -	Conceptos cotidianos
....	Comienzo hipotético	....	Continuación hipotética

Figura 2: Curvas de desarrollo de los conceptos cotidianos y científicos

¿De qué modo es posible explicar el aumento del nivel de resolución de una tarea similar solo con transferirla a la esfera de los conceptos científicos? Debemos renunciar rápidamente a la explicación que se impone en primer lugar. Según esta, sería posible pensar que el establecimiento de dependencias de causa-efecto en el ámbito de los conceptos científicos es más accesible al niño simplemente porque en este asunto lo ayudan los conocimientos escolares, y la imposibilidad de realizar tareas análogas en la esfera de los conceptos cotidianos tiene su causa en la falta de conocimientos. Pero esta suposición es inconsistente desde el mismo comienzo si consideramos que el principal método de investigación excluía toda posibilidad de influencia de esta causa. Ya Piaget escogía el material en las pruebas de tal modo que la falta de conocimientos no pudiera impedir al niño resolver correctamente la tarea correspondiente. Tanto en los experimentos de Piaget como en los nuestros se trataba de cosas y relaciones que, sin lugar a dudas, el niño conoce bien. El niño debía terminar frases tomadas de su habla habitual y cotidiana, pero solo interrumpidas en la mitad y que demandaban un complemento. En el habla espontánea del niño se encuentran a cada paso frases análogas correctamente construidas. Esta explicación es inconsistente sobre todo si tenemos en cuenta que los conceptos científicos reflejaron una curva de resoluciones más alta. Es difícil admitir que el niño haya resuelto peor una tarea con conceptos espontáneos («El ciclista cayó de la bicicleta porque...», o: «El barco con carga se hundió en el mar porque...») que una tarea con conceptos científicos, que exigían el establecimiento de dependencias causales entre hechos y conceptos del ámbito de la ciencia social, por el hecho de que la caída de la bicicleta y el hundimiento del barco le sean menos conocidos que la lucha de clases, la explotación y la Comuna de París. Indudablemente, la superioridad de la experiencia y de los conocimientos estaba precisamente del lado de los conceptos cotidianos, y, a pesar de esto, al niño le salían peor todas las operaciones con ellos. Evidentemente, esta explicación no puede satisfacernos.

Para llegar a una explicación válida intentaremos establecer por qué al niño le resulta más difícil finalizar una frase semejante a la que hemos citado más arriba. Nos parece que a esta pregunta solo es posible darle una respuesta: le resulta difícil porque la tarea exige de él la realización consciente y voluntaria de aquello que realiza todos los días espontánea e involuntariamente. En una determinada situación, el niño utiliza correctamente la conjunción «porque». Si un niño de ocho o nueve años viera que un ciclista cae en la calle, jamás diría que cayó y se lastimó una pierna porque lo han llevado al hospital, y sin embargo al resolver el test los niños dicen esto o algo parecido. Ya hemos explicado empíricamente la diferencia que existe entre la realización voluntaria e involuntaria de cualquier operación. Pero el niño que en su habla espontánea utiliza irreprochablemente la conjunción «porque» no ha tomado conciencia aún del propio concepto «porque». Utiliza esta relación antes de tomar conciencia de ella. No es capaz de emplear voluntariamente estructuras que dominaba en la situación correspondiente. Sabemos, por consiguiente, qué le falta al niño para resolver correctamente la tarea: el uso consciente y voluntario de los conceptos.

Ahora recurriremos a tests tomados del ámbito de la ciencia social. ¿Qué operaciones exigen estos del niño? El niño completa del siguiente modo una frase que se le presenta incompleta: «En la Unión Soviética es posible dirigir la economía de acuerdo con un plan porque en la Unión Soviética no existe la propiedad privada, todas las tierras, fábricas, industrias, centrales eléctricas están en manos de los trabajadores y campesinos». El niño conoce la causa si se ha aplicado bien en la escuela, si esta cuestión fue trabajada según el programa. Pero también conoce, por cierto, la causa de por qué se ha hundido el barco o de por qué el ciclista ha caído. ¿Qué hace cuando contesta a una pregunta de ciencia social? Nos parece que la operación que lleva a cabo el escolar cuando resuelve estos tests puede ser explicada así: esta operación tiene su historia, no surgió en el momento en el que se realizó el ensayo; el experimento es una

suerte de eslabón final que solo puede ser entendido en relación con los eslabones precedentes. El maestro, al trabajar con el estudiante sobre un tema, explicaba, transmitía conocimientos, preguntaba, corregía, obligaba al propio niño a explicar. Todo este trabajo sobre los conceptos, todo el proceso de su formación ha sido aprehendido por el niño en colaboración con el adulto durante el proceso de aprendizaje. ¿Y qué exige el test de parte del niño mientras este lo resuelve? La habilidad de imitar, de resolver esta tarea con ayuda del maestro, a pesar de que en el momento de su resolución no contamos con una situación actual de colaboración. Esta situación ha quedado en el pasado. El niño debe esta vez aprovechar por su cuenta los resultados de la colaboración anterior.

Creemos que la diferencia fundamental entre el primer test con conceptos cotidianos y el segundo con conceptos de la ciencia social es que el niño debe resolver este último con la ayuda del maestro. Cuando decimos que el niño actúa por imitación no queremos decir que tenga ante sus ojos a otra persona y la imite. Si hoy he visto algo y mañana hago lo mismo, entonces hago esto por imitación. Cuando el alumno resuelve tareas en casa, luego de haberle mostrado un ejemplo en clase, sigue actuando en colaboración aunque en ese momento el maestro no esté junto a él. Desde el punto de vista psicológico, tenemos derecho a considerar la resolución del segundo test en forma análoga a la resolución de tareas en casa, es decir, como resolución con ayuda del maestro. Esta ayuda, este momento de colaboración está presente de modo invisible, está contenido en la resolución aparentemente independiente del niño.

Si aceptamos que en el test del primer tipo –con conceptos cotidianos– y en el test del segundo tipo –con conceptos científicos– se le exigen al niño dos operaciones esencialmente diferentes, o sea, que una vez debe hacer voluntariamente algo que utiliza espontáneamente sin dificultad y otra vez debe hacer, en colaboración con el docente, algo que no haría espontáneamente, entonces nos resultará claro que la divergencia en las resoluciones de unos y otros tests no puede tener otra

explicación más que la que acabamos de dar. Sabemos que en colaboración el niño puede hacer más que lo que hace en forma independiente. Si es cierto que la resolución de tests del ámbito de la ciencia social es en forma encubierta una resolución en colaboración, resulta comprensible por qué dicha resolución aventaja a la resolución de tests con conceptos cotidianos.

Dirijámonos ahora al segundo hecho. Consiste en que la resolución de tests con la conjunción «aunque» arroja, en el grado correspondiente, resultados totalmente distintos. Las curvas de resoluciones de tests con conceptos cotidianos y científicos se funden. Los conceptos científicos no ponen de manifiesto su superioridad sobre los cotidianos. Esto no puede tener otra explicación más que la siguiente: la categoría de las relaciones adversativas, que madura más tarde que la categoría de las relaciones causales, también aparece más tarde en el pensamiento espontáneo del niño. Evidentemente, los conceptos espontáneos en este ámbito no han madurado aún lo suficiente como para que los conceptos científicos puedan estar por encima de ellos. Solo es posible tomar conciencia de aquello que se posee. Solo es posible subordinar una función ya en vigor. Si el niño ya ha desarrollado hacia esta edad el uso espontáneo de la conjunción «porque», podrá, en colaboración, tomar conciencia de ella y emplearla voluntariamente. Pero si ni siquiera en el pensamiento espontáneo domina aún las relaciones expresadas por la conjunción «aunque», será natural que en el pensamiento científico tampoco pueda tomar conciencia de lo que no posee ni pueda dominar funciones ausentes. Por eso, la curva de los conceptos científicos, en este caso, debe situarse tan abajo como la curva de resolución de tests con conceptos cotidianos, e incluso fundirse con esta.

El tercer hecho establecido por las investigaciones consiste en que la resolución de tests con conceptos cotidianos manifiesta un rápido incremento; la curva de resoluciones de estos tests aumenta constantemente, acercándose cada vez más a la curva de resolución de tests con conceptos científicos, hasta finalmente fundirse con estos. De algún modo, los conceptos

cotidianos alcanzan a los conceptos científicos que los aventajaban y ascienden por sí mismos hasta su nivel. La explicación más verosímil de este hecho consiste en suponer que el dominio de un nivel más alto en el ámbito de los conceptos científicos influirá también en los conceptos espontáneos del niño formados anteriormente. Esto conduce a un aumento en el nivel de los conceptos cotidianos, que son reelaborados bajo la influencia del hecho de que el niño haya dominado los conceptos científicos. Esto es tanto más probable cuanto que no podemos imaginar el proceso de formación y desarrollo de los conceptos de otro modo que no sea estructuralmente, y esto significa que si el niño ha dominado alguna estructura superior, correspondiente a la toma de conciencia y al dominio en el ámbito de unos conceptos, no deberá realizar nuevamente el mismo trabajo respecto a cada concepto espontáneo formado con anterioridad, sino que, de acuerdo con las leyes estructurales básicas, transferirá solo una vez la estructura recién formada a los conceptos elaborados anteriormente.

La corroboración de esta explicación la vemos en el cuarto hecho establecido por la investigación, consistente en que la relación entre los conceptos cotidianos y científicos correspondientes a la categoría de las relaciones adversativas manifiesta en cuarto grado un cuadro parecido al de la categoría de las relaciones causales en segundo. Aquí se separan bruscamente las curvas de resolución de ambos tipos de tests, que antes estaban fusionadas; la curva de las resoluciones científicas aventaja otra vez a la curva de resolución de tests con conceptos cotidianos. Luego esta última reconoce un rápido incremento, un rápido acercamiento a la primera curva y, finalmente, se funde con ella. De este modo, es posible decir que las curvas de los conceptos científicos y cotidianos manifiestan, en las operaciones con la conjunción «aunque», las mismas regularidades y la misma dinámica de interrelaciones que las curvas de los conceptos científicos y cotidianos en las operaciones con la conjunción «porque», solo que dos años después. Esto confirma por completo nuestra idea de que las regularidades

descritas más arriba en el desarrollo de unos y otros conceptos son regularidades generales, independientemente de la edad en que se manifiestan y de las operaciones con las que están vinculadas.

Nos parece que todos estos hechos permiten aclarar con gran probabilidad uno de los aspectos más importantes de las cuestiones que nos interesan, precisamente la correlación entre los conceptos científicos y cotidianos en los primeros momentos del desarrollo del sistema de conocimientos de cualquier asignatura. Permiten aclarar el punto crucial en el desarrollo de unos y otros conceptos con suficiente precisión, ya que a partir de este punto crítico podemos, sobre la base de los hechos que conocemos sobre la naturaleza de ambos tipos de conceptos, figurarnos hipotéticamente las curvas de desarrollo de los conceptos espontáneos y no espontáneos.

Creemos que el análisis de los hechos mencionados permite concluir que en el crítico punto inicial el desarrollo de los conceptos científicos sigue un camino opuesto al de los conceptos espontáneos del niño. Estos caminos son, en cierto sentido, opuestos entre sí. A la pregunta planteada anteriormente de cómo se desarrollan conceptos tales como «hermano» y «explotación», podríamos responder ahora que lo hacen en sentido mutuamente opuesto.

Este es el punto cardinal de nuestra hipótesis.

En realidad, como es sabido, al operar con conceptos espontáneos, el niño llega relativamente tarde a tomar conciencia de ellos, a la definición verbal del concepto, a la posibilidad de darle una formulación verbal, a su empleo voluntario cuando se establecen relaciones lógicas complejas entre los conceptos. El niño ya conoce una determinada cosa, tiene un concepto del objeto. Pero qué es en sí mismo este concepto es algo que aún permanece incierto para el niño. Tiene el concepto del objeto y tiene conciencia del propio objeto representado en el concepto, pero no tiene conciencia del concepto mismo, del propio acto de pensamiento por medio del cual se representa tal objeto. Pero el desarrollo del concepto científico comienza

justamente a partir de lo que aún permanece sin desarrollar en los conceptos espontáneos a lo largo de toda la edad escolar. Comienza habitualmente por el trabajo sobre el propio concepto en cuanto tal, por su definición verbal, por operaciones que implican su uso no espontáneo.

Así, podemos concluir que los conceptos científicos comienzan su vida a partir de un nivel al que aún no han llegado en su desarrollo los conceptos espontáneos del niño.

El trabajo sobre el nuevo concepto científico exige durante el proceso de instrucción precisamente operaciones y correlaciones que resultan imposibles para esa edad; en comparación con ellas, como demostró Piaget, incluso un concepto como «hermano» revela su inconsistencia hasta los once o doce años.

La investigación muestra que esta diferencia en el nivel de uno y otro concepto en un mismo escolar determina que la fortaleza y la debilidad de los conceptos cotidianos y científicos sean distintas. Aquello en lo que es fuerte el concepto «hermano», que ha realizado un largo camino de desarrollo y ha agotado gran parte de su contenido empírico, constituye el aspecto débil del concepto científico, y a la inversa: aquello en lo que es fuerte el concepto científico, como el concepto de «principio de Arquímedes» o de «explotación», es el aspecto débil del concepto cotidiano. El niño sabe perfectamente qué es un hermano, este conocimiento está cargado de una gran experiencia, pero, cuando tiene que resolver una tarea abstracta sobre el hermano del hermano, como en los experimentos de Piaget, se equivoca. Operar con este concepto en una situación no concreta, con el concepto abstracto, con el significado puro, es algo superior a sus fuerzas. Esto ha sido tan detalladamente explicado en los trabajos de Piaget que podemos recurrir a sus investigaciones sobre esta cuestión.

Sin embargo, cuando el niño asimila un concepto científico, comienza relativamente pronto a dominar precisamente las operaciones en las cuales se manifiesta la debilidad del concepto cotidiano «hermano». Define con facilidad el con-

cepto, lo utiliza en distintas operaciones lógicas, descubre su relación con otros conceptos. Pero justamente en la esfera donde el concepto «hermano» es un concepto fuerte, es decir, en la esfera del empleo espontáneo, de su aplicación en una innumerable cantidad de situaciones concretas, de la riqueza de su contenido empírico y de los vínculos con la experiencia personal, el concepto científico del escolar revela su debilidad. El análisis del concepto espontáneo del niño nos confirma que este ha tomado conciencia del objeto en mayor medida que del propio concepto. El análisis del concepto científico nos confirma que el niño al principio comprende mejor el propio concepto que el objeto representado en él.

Por eso el peligro que amenaza el feliz desarrollo de los conceptos cotidiano y científico es muy diferente para cada uno de ellos.

Los siguientes ejemplos confirmarán esto. A la pregunta de qué es una revolución, los alumnos de tercer grado, en la segunda mitad del año, luego de haber estado estudiando los temas sobre los años 1905 y 1917, responden: «La revolución es una guerra en la que la clase de los oprimidos lucha contra la clase de los opresores»; «Se llama guerra civil. Los ciudadanos de un país luchan unos contra otros».

En estas respuestas se refleja el desarrollo de la conciencia del niño. En ellas hay un criterio de clase. Pero la *comprensión* de este material es cualitativamente distinta, tanto en profundidad como en alcance, de su comprensión por parte de los adultos.

El siguiente ejemplo ilustra más claramente las tesis que hemos propuesto: «Llamamos siervos a los campesinos que eran propiedad del terrateniente». –«¿Cómo vivía el terrateniente durante el derecho de servidumbre?» –«Muy bien. Todo lo que tenían era muy rico. Casa con diez pisos, muchas habitaciones, todas elegantes. Había luz eléctrica», etc.

También en este ejemplo vemos, aunque en forma simplificada, la particular comprensión del niño sobre la esencia del régimen de servidumbre. Tal comprensión es más bien

una representación figurativa que un concepto científico en el propio sentido de la palabra. Ocurre algo muy diferente con un concepto como «hermano». La incapacidad de elevarse por encima del significado situacional de esta palabra, la incapacidad de llegar al concepto «hermano» como concepto abstracto, la imposibilidad de evitar contradicciones lógicas al operar con este concepto, son los peligros más reales y más frecuentes en el camino de desarrollo de los conceptos cotidianos.

Podríamos presentar esquemáticamente, para mayor claridad, el camino de desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos del niño en forma de dos líneas de sentido opuesto, una de las cuales va de arriba hacia abajo, alcanzando un determinado nivel en el punto al que la otra llega dirigiéndose de abajo hacia arriba. Si consideramos las propiedades de los conceptos que maduran más temprano, las más simples y más elementales, como propiedades inferiores, y las propiedades que se desarrollan más tarde, más complejas, asociadas con la toma de conciencia y la voluntariedad, como superiores, entonces sería posible decir convencionalmente que el concepto espontáneo del niño se desarrolla de abajo hacia arriba, de las propiedades más elementales e inferiores a las superiores, y que los conceptos científicos de desarrollan de arriba hacia abajo, de las propiedades más complejas y superiores a las más elementales e inferiores. Esta diferencia está relacionada con la diferente relación que establecen con el objeto el concepto científico y el cotidiano, relación que hemos mencionado más arriba.

La primera aparición del concepto espontáneo está a menudo relacionada con el choque directo del niño con distintas cosas, ciertamente, con cosas que al mismo tiempo las explican los adultos, pero, con todo, con cosas vivas y reales. Y solo a través de un prolongado desarrollo el niño llega a tomar conciencia del objeto, a tomar conciencia del propio concepto y a operar abstractamente con él. La aparición del concepto científico, por el contrario, no comienza con el encuentro directo con las cosas, sino con una relación mediada hacia el

objeto. Si en el primer caso el niño va de la cosa al concepto, aquí necesita frecuentemente recorrer el camino opuesto, del concepto a la cosa. Por eso, no es sorprendente que aquello que permite ver la fuerza de un concepto sea justamente el aspecto débil del otro. El niño aprende en las primeras lecciones a establecer relaciones lógicas entre los conceptos, pero el movimiento de este concepto se realiza como si brotara hacia dentro, abriéndose camino hacia el objeto, vinculándose con la experiencia que en este sentido tiene el niño y asimilándola. Los conceptos cotidianos y científicos se encuentran en un mismo niño aproximadamente dentro de los límites de un mismo nivel; en el pensamiento infantil no es posible separar los conceptos adquiridos en la escuela de los conceptos adquiridos en la casa. Sin embargo, desde el punto de vista de la dinámica tienen una historia completamente distinta: un concepto ha alcanzado este nivel atravesando desde arriba un tramo de su desarrollo, el otro ha alcanzado el mismo nivel atravesando el tramo inferior del suyo.

Por lo tanto, si el desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos avanza por caminos opuestos, estos dos procesos están interna y profundamente vinculados entre sí. El desarrollo del concepto cotidiano debe alcanzar un cierto nivel para que el niño pueda en general asimilar el concepto científico y tomar conciencia de él. En los conceptos espontáneos, el niño debe alcanzar el límite tras el cual se hace posible en general la toma de conciencia.

Así, los conceptos históricos del niño comienzan su vía de desarrollo solo cuando su concepto cotidiano del pasado está suficientemente diferenciado, cuando su vida y la vida de las personas cercanas a él y de quienes lo rodean está encuadrada en su conciencia en la generalización primaria de «antes y ahora».

Pero, como muestran los experimentos que hemos citado más arriba, también el desarrollo del concepto cotidiano depende del concepto científico. Si es cierto que el concepto científico ha recorrido el tramo de desarrollo que aún tendrá

que recorrer el concepto cotidiano, es decir, si aquí se ha hecho posible por primera vez para el niño una serie de operaciones que aún respecto a un concepto como el de «hermano» resultan imposibles, eso no puede ser indiferente para la parte restante del camino de los conceptos cotidianos. El concepto cotidiano, que ha atravesado un prolongado camino de desarrollo de abajo hacia arriba, ha abierto el camino para el futuro crecimiento hacia abajo del concepto científico, ya que ha creado una serie de estructuras imprescindibles para el surgimiento de las propiedades inferiores y elementales de los conceptos. De idéntico modo, el concepto científico, al atravesar un cierto tramo del camino de arriba hacia abajo, ha abierto con ello el camino para el desarrollo de los conceptos cotidianos, preparando anticipadamente una serie de formaciones estructurales indispensables para el dominio de las propiedades superiores del concepto. Los conceptos científicos crecen hacia abajo por medio de los cotidianos. Los conceptos cotidianos crecen hacia arriba por medio de los científicos. Con esta afirmación solo estamos generalizando las regularidades halladas en los experimentos. Recordemos los hechos: el concepto cotidiano debe alcanzar un cierto nivel de desarrollo espontáneo para que en general sea posible descubrir la superioridad del concepto científico sobre él; esto lo vemos a partir del hecho de que el concepto «porque» crea estas condiciones ya en segundo grado, mientras que el concepto «aunque» crea tal posibilidad solo en cuarto grado, alcanzando el nivel que «porque» alcanza en segundo. Pero los conceptos cotidianos rápidamente recorren el tramo superior del camino trazado por los conceptos científicos, transformándose según las estructuras preparadas de antemano por estos, esto lo vemos a partir del hecho de que los conceptos cotidianos, cuya curva antes se ubicaba muy por debajo de la de los científicos, se elevan abruptamente hasta el nivel en que se encuentran los conceptos científicos del niño.

Ahora podemos intentar generalizar lo que hemos encontrado. Podemos decir que la fuerza de los conceptos científicos se manifiesta en una esfera íntegramente determinada por las

propiedades superiores de los conceptos: la comprensión consciente y la voluntariedad; justamente en esta esfera muestran su debilidad los conceptos cotidianos del niño, fuertes en la esfera de la utilización espontánea, situacional-significativa y concreta, en la esfera de la experiencia y del empirismo. El desarrollo de los conceptos científicos comienza en la esfera de la comprensión consciente y de la voluntariedad y continúa más allá, creciendo hacia abajo, hacia la esfera de la experiencia personal y de lo concreto. El desarrollo de los conceptos espontáneos comienza en la esfera de lo concreto y empírico y se mueve en dirección a las propiedades superiores de los conceptos: la comprensión consciente y la voluntariedad. La relación entre el desarrollo de estas dos líneas opuestas revela indudablemente su verdadera naturaleza: se trata de la relación entre la zona de desarrollo próximo y el nivel actual de desarrollo.

Este hecho indudable, indiscutible e irrefutable consiste en que la comprensión consciente y el uso voluntario de los conceptos, esas propiedades insuficientemente desarrolladas de los conceptos espontáneos del escolar, se hallan enteramente en su zona de desarrollo próximo, es decir, aparecen y se vuelven efectivas en colaboración con el pensamiento del adulto. Esto nos explica, por un lado, que el desarrollo de los conceptos científicos presuponga un cierto nivel de los espontáneos, nivel en el que aparecen, en la zona de desarrollo próximo, la comprensión consciente y la voluntariedad, y, por el otro, que los conceptos científicos transformen y eleven a un grado superior los espontáneos, conformando su zona de desarrollo próximo, puesto que aquello que el niño sabe hacer hoy en colaboración sabrá hacerlo mañana por su cuenta.

Vemos, de este modo, que la curva de desarrollo de los conceptos científicos no coincide con la curva de desarrollo de los espontáneos, pero al mismo tiempo, y precisamente debido a esto, presenta interrelaciones muy complejas con aquella. Estas relaciones serían imposibles si los conceptos científicos meramente repitieran la historia del desarrollo de los conceptos espontáneos. La relación entre ambos procesos

y la enorme influencia que ejerce uno sobre otro son posibles justamente porque el desarrollo de unos y otros conceptos se produce por distintas vías.

Podríamos plantear la siguiente pregunta: si el camino de desarrollo de los conceptos científicos repitiera en el fondo el camino de desarrollo de los espontáneos, ¿qué aportaría de nuevo la adquisición del sistema de conceptos científicos en el desarrollo mental del niño? Únicamente el aumento, únicamente la ampliación del círculo de conceptos, únicamente el enriquecimiento de su vocabulario. Pero si los conceptos científicos, como muestran los experimentos y como enseña la teoría, generan algún tramo del desarrollo aún no recorrido por el niño, si la asimilación del concepto científico se adelanta, es decir, tiene lugar en una zona del niño donde aún no han madurado las posibilidades correspondientes, entonces comenzaremos a entender que la enseñanza de los conceptos científicos puede efectivamente cumplir un rol fundamental y decisivo en todo el desarrollo mental del niño.

Antes de pasar a explicar la influencia de los conceptos científicos sobre el curso general del desarrollo mental del niño, queremos detenernos en la analogía mencionada más arriba de este proceso con los procesos de asimilación de una lengua extranjera, ya que esta analogía muestra con toda evidencia que el camino hipotético que hemos trazado del desarrollo de los conceptos científicos constituye solo un caso particular de un grupo más amplio de procesos de desarrollo, cuya fuente es la instrucción sistemática.

La cuestión se torna más clara y más convincente si se recurre a una serie de historias de desarrollo análogas. El desarrollo nunca se produce en todos los ámbitos siguiendo un único esquema, sus caminos son muy heterogéneos. Incluso lo que aquí estamos tratando es muy parecido al desarrollo de una lengua extranjera en el niño en comparación con el desarrollo de la lengua materna. El niño asimila en la escuela una lengua extranjera de un modo muy distinto al de la lengua materna. Puede decirse que la asimilación de una lengua extranjera

avanza por un camino diametralmente opuesto a aquel por el que avanza el desarrollo de la lengua materna. El niño nunca empieza a asimilar la lengua materna por el estudio del alfabeto, por la lectura y la escritura, por la construcción consciente e intencionada de la frase, por la definición del significado de la palabra, por el estudio de la gramática, sino que a menudo todo esto se encuentra al inicio del aprendizaje de una lengua extranjera. El niño aprende la lengua natal inconsciente e involuntariamente, mientras que la lengua extranjera comienza por la comprensión consciente y la intencionalidad. Por eso es posible decir que el desarrollo de la lengua materna va de abajo hacia arriba, mientras que el desarrollo de la lengua extranjera va de arriba hacia abajo. En el primer caso, las propiedades elementales e inferiores del habla surgen antes, y solo después se desarrollan sus formas complejas, vinculadas con la comprensión de la estructura fonética de la lengua y de sus formas gramaticales y con la construcción voluntaria del discurso. En el segundo caso, las propiedades superiores y complejas del habla, asociadas con la comprensión consciente y la intencionalidad se desarrollan antes, y solo luego surgen las propiedades más elementales, relacionadas con el uso espontáneo y libre de la lengua ajena.

En este sentido, puede decirse también que las teorías intelectualistas sobre el desarrollo del habla infantil, como la teoría de Stern, que presuponen que el propio inicio del desarrollo del habla se produce a partir del dominio del fundamento de la lengua, de la relación entre los signos y el significado, resultan válidas solo respecto al aprendizaje de una lengua extranjera y únicamente son aplicables a este. Pero el aprendizaje de una lengua extranjera, su desarrollo de arriba hacia abajo, pone de manifiesto lo que también hemos encontrado en relación con los conceptos: aquello en donde se evidencia la fuerza de la lengua extranjera en el niño constituye la debilidad de su lengua materna, y a la inversa, en la esfera donde la lengua materna muestra su fuerza, la lengua extranjera es débil. Así, el niño utiliza perfecta e irreprochablemente todas las formas

gramaticales en la lengua materna, pero no tiene conciencia de ellas. Declina y conjuga, pero no se da cuenta de que lo hace. Con frecuencia, no sabe determinar el género, el caso, la forma gramatical que emplea correctamente en la frase correspondiente. Sin embargo, en la lengua extranjera distingue desde el mismo principio las palabras de género masculino y femenino, es consciente de las declinaciones y de las modificaciones gramaticales.

Lo mismo respecto a la fonética. El niño utiliza impecablemente el aspecto sonoro de la lengua materna, pero no es consciente de los sonidos que emite al pronunciar una u otra palabra. Por eso en la escritura deletrea con gran dificultad la palabra, la descompone con dificultad en sonidos aislados. En la lengua extranjera hace esto con facilidad. En la lengua natal, su habla escrita dista significativamente de su habla oral; en cambio, en la lengua extranjera no se observa esta divergencia, y muy a menudo el habla escrita se adelanta a la oral. Por lo tanto, los aspectos débiles de la lengua materna son justamente los aspectos fuertes de la extranjera. Pero también es cierto lo contrario: los aspectos fuertes de la lengua materna son los aspectos débiles de la extranjera. El uso espontáneo de la fonética, llamado pronunciación, constituye la mayor dificultad para el escolar que aprende un idioma extranjero. El habla libre, expresiva, espontánea –con un uso rápido y correcto de las estructuras gramaticales– se alcanza con gran esfuerzo solo al final mismo del desarrollo. Si el desarrollo de la lengua natal comienza por el empleo libre y espontáneo del habla y culmina en la toma de conciencia y el dominio de las formas verbales, entonces el desarrollo de la lengua extranjera comienza por su comprensión consciente y su dominio voluntario, y culmina en el habla libre y espontánea. Ambos caminos tienen sentidos opuestos.

Pero entre estos caminos opuestos de desarrollo existe una recíproca y mutua dependencia, al igual que entre el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos. El aprendizaje consciente y premeditado de la lengua extranjera se basa evi-

dentemente en cierto nivel de desarrollo de la lengua materna. El niño aprende la lengua extranjera dominando ya el sistema de significados en la lengua materna, y lo transfiere a la esfera de la otra lengua. Pero también a la inversa: el aprendizaje de la lengua extranjera allana el camino al dominio de las formas superiores de la lengua materna. Permite al niño comprender la lengua materna como caso particular del sistema lingüístico; en consecuencia, le da la posibilidad de generalizar los fenómenos de la lengua materna, lo que también significa tomar conciencia y dominar las propias operaciones verbales. Así como el álgebra es la generalización y, por consiguiente, la comprensión consciente y el dominio de las operaciones aritméticas, el desarrollo de la lengua extranjera sobre la base del idioma materno significa la generalización de los fenómenos lingüísticos y la toma de conciencia de las operaciones verbales, es decir, su traducción al plano superior del habla consciente y voluntaria. Es precisamente en este sentido como hay que recordar la sentencia de Goethe, según la cual «quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce a fondo la suya propia».

Nos hemos detenido en esta analogía por tres razones. Primero, nos ayuda a explicar y a confirmar una vez más la idea de que, desde el punto de vista funcional-psicológico, el camino de desarrollo de dos estructuras aparentemente idénticas en diferentes edades y en distintas condiciones reales de desarrollo puede y debe ser completamente diferente. En realidad, solo existen dos posibilidades, mutuamente excluyentes, de explicar cómo se produce en una edad más avanzada el desarrollo de un sistema estructural análogo al que se ha desarrollado en una edad más temprana y en otra esfera. Existen solo dos caminos para explicar las relaciones entre el desarrollo del habla oral y la escrita, de la lengua materna y la extranjera, de la lógica de la acción y de la lógica del pensamiento, de la lógica visual y de la lógica verbal del pensamiento. Un camino de explicación es la ley de desplazamiento o de cambio de posición, la ley de repetición o de reproducción en un nivel más alto de procesos de desarrollo realizados anteriormente, camino

ligado al retorno, en una esfera superior de desarrollo, de las principales peripecias de un desarrollo más temprano. Esta vía ha sido aplicada reiteradamente en psicología para resolver todos los problemas concretos señalados más arriba. En los últimos tiempos, Piaget la ha renovado y puesto en juego como última carta. El otro camino de explicación es el desarrollado en nuestra hipótesis, la ley de zona de desarrollo próximo, ley que se opone al desarrollo de sistemas análogos en esferas superiores e inferiores, ley de la mutua relación entre los sistemas inferior y superior en el desarrollo, ley que hemos hallado y confirmado sobre la base de los datos del desarrollo de los conceptos espontáneos y científicos, de los datos del desarrollo de las lenguas materna y extranjera, de los datos del desarrollo del habla oral y escrita, y que luego intentaremos aplicar a los datos obtenidos por Piaget en el análisis comparativo del desarrollo de la lógica del pensamiento visual y verbal y a su teoría del sincretismo verbal. En este plano, el experimento con el desarrollo de los conceptos científicos y espontáneos es, en el cabal sentido de la palabra, un *experimentum crucis* que permite zanjar con definitiva e indiscutible claridad la discusión entre estas dos posibles explicaciones mutuamente excluyentes. En este sentido, era importante también para nosotros demostrar que, por un lado, la asimilación de un concepto científico se distingue de la asimilación de un concepto cotidiano aproximadamente en la misma medida en que la asimilación de una lengua extranjera en la escuela se distingue de la asimilación de la lengua materna y que, por el otro, el desarrollo de unos conceptos guarda aproximadamente la misma relación con los otros que la relación que guardan entre sí los procesos de desarrollo de las lenguas extranjera y materna. Era importante para nosotros demostrar que los conceptos científicos resultan, en otra situación, tan inconsistentes como los conceptos cotidianos en una situación científica, y esto coincide plenamente con el hecho de que la lengua extranjera resulte débil en las situaciones en donde se pone de manifiesto la fuerza del idioma materno y fuerte donde este muestra su debilidad.

La segunda razón que nos ha obligado a detenernos en esta analogía consiste en que no se basa en una coincidencia casual entre dos procesos de desarrollo parecidos solo en el aspecto formal, que no tienen nada en común en el aspecto interno, sino, por el contrario, en la profunda afinidad interna entre los procesos de desarrollo que homologamos, la cual puede explicar la gran coincidencia, establecida más arriba, en toda la dinámica de su desarrollo. En realidad, nuestra analogía hace referencia todo el tiempo al desarrollo de dos aspectos de un mismo proceso en cuanto a su naturaleza psicológica: el pensamiento verbal. En un caso, en el de la lengua extranjera, aparece en primer plano el aspecto externo, sonoro, manifiesto[64] del pensamiento discursivo, en el otro, en el del desarrollo de los conceptos científicos, el aspecto semántico de este mismo proceso. Naturalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera exige, aunque en menor medida, dominar también el aspecto semántico de la lengua ajena, así como el desarrollo de los conceptos científicos exige, aunque en menor medida, esfuerzos para dominar el lenguaje científico, la simbología científica, que se pone especialmente de manifiesto al asimilar la terminología y los sistemas simbólicos, como, por ejemplo, la aritmética. Por eso, era natural esperar desde el mismo principio que aquí debía reflejarse la analogía que hemos desarrollado más arriba. Pero ya que sabemos que los aspectos semántico y manifiesto del habla no se repiten en su desarrollo, sino que siguen caminos originales, es natural esperar que nuestra analogía resulte incompleta, como toda

---

64. Vigotski utiliza aquí el término *fazicheski* (fásico) para hacer referencia al aspecto patente, evidente del habla. En otras traducciones, este término ha sido frecuentemente traducido como aspecto «fonético» del habla. Sin embargo, traducirlo de ese modo reduce las posibles manifestaciones del habla solo a su aspecto sonoro, cuando también puede manifestarse, por ejemplo, a través de la escritura. En esta dirección, hemos preferido traducir el término como aspecto «manifiesto» del habla, que comprende toda posible exteriorización de la misma. (N. del T.)

analogía, y que solo en determinados aspectos el aprendizaje de una lengua extranjera sea, respecto a la lengua materna, semejante al desarrollo de los conceptos científicos respecto a los cotidianos, mientras que en otros aspectos presente profundas diferencias.

Esto nos lleva directamente a la tercera razón que nos ha obligado a detenernos en esta analogía. Como es sabido, el aprendizaje escolar de una lengua extranjera presupone un sistema de significados ya formado en la lengua materna. Al aprender una lengua extranjera el niño no debe desarrollar nuevamente la semántica del lenguaje, formar otra vez el significado de las palabras, asimilar nuevos conceptos sobre las cosas. Debe aprender nuevas palabras, que corresponden punto por punto al sistema de conceptos ya adquirido. Gracias a esto surge una relación completamente *nueva* de la palabra con el objeto, diferente a la de la lengua natal. La relación que establece con el objeto una palabra extranjera aprendida por el niño no es directa ni inmediata, sino que está mediada por las palabras de la lengua materna. Nuestra analogía conserva su fuerza hasta este punto. Lo mismo observamos también en el desarrollo de los conceptos científicos, que se relacionan con su objeto no directamente, sino a través de la mediación de otros conceptos formados anteriormente. La analogía puede extenderse hasta el siguiente punto. Gracias al rol mediador que desempeñan las palabras de la lengua materna cuando se establecen las relaciones entre las palabras extranjeras y los objetos, las palabras del idioma materno desarrollan notablemente el aspecto semántico. El significado de la palabra o del concepto, en tanto puede ser ya expresado con dos palabras distintas en uno y otro idioma, se desprende de algún modo de su vínculo inmediato con la forma sonora de la palabra en la lengua materna, adquiere una relativa independencia, se diferencia del aspecto sonoro del habla y, en consecuencia, se lo comprende conscientemente como tal. Lo mismo observamos también en los conceptos cotidianos del niño, que median la relación entre el nuevo concepto científico y el objeto al que

se refieren. Como veremos más abajo, el concepto cotidiano, cuando se ubica entre el concepto científico y su objeto, establece toda una serie de nuevas relaciones con otros conceptos y modifica él mismo su propia relación con el objeto. También aquí la analogía conserva su fuerza. Pero más adelante cede el puesto a lo contrario. Mientras que, al asimilar una lengua extranjera, el sistema de significados ya formados está dado de antemano en la lengua materna y constituye una premisa para el desarrollo de un nuevo sistema, al desarrollar los conceptos científicos, en cambio, el sistema surge junto con su desarrollo y ejerce una acción transformadora sobre los conceptos cotidianos. El contraste en este punto es mucho más relevante que el parecido en todos los demás, ya que refleja lo específico que contiene el desarrollo de los conceptos científicos a diferencia del desarrollo de nuevas formas de habla, como la lengua extranjera o el habla escrita. El problema del sistema constituye el punto central de toda la historia del desarrollo de los conceptos reales del niño, que nunca ha podido percibir la investigación de los conceptos experimentales artificiales.

Pasemos ahora a dilucidar este último problema, central en nuestra investigación.

Todo concepto es una generalización. Esto ha sido establecido con absoluta certeza. Pero hasta el momento operábamos, en nuestra investigación, con conceptos sueltos y aislados. Ahora bien, surge por sí misma la pregunta acerca de qué relación establecen los conceptos entre sí. ¿Cómo un concepto aislado, esta pequeña célula que hemos arrancado de la totalidad del tejido vivo, se entrelaza e inserta en el sistema de conceptos infantiles, solo dentro del cual puede surgir, vivir y desarrollarse? Porque los conceptos no surgen en la mente del niño como granos arrojados en un saco. No están uno junto a otro, o uno sobre otro, sin ninguna conexión ni relación. De otro modo, sería imposible toda operación mental que exigiera una coordinación entre conceptos, sería imposible que el niño tuviera una concepción del mundo, dicho brevemente, sería imposible toda la compleja vida de su pensamiento. Más aún,

sin determinadas relaciones con otros conceptos sería imposible incluso la existencia de cada concepto particular, ya que la misma esencia del concepto y de la generalización supone, a pesar de lo que sostiene la teoría de la lógica formal, no el empobrecimiento, sino el enriquecimiento de la realidad representada en el concepto, en comparación con su percepción y contemplación sensorial e inmediata. Pero si la generalización enriquece la percepción inmediata de la realidad, es evidente que esto no puede suceder por otra vía psicológica que no sea la del establecimiento de complejas conexiones, dependencias y relaciones entre los objetos representados en el concepto y la realidad restante. Por lo tanto, la naturaleza misma de cada concepto particular supone ya la existencia de un determinado sistema de conceptos, fuera del cual no puede existir.

El estudio del sistema de los conceptos infantiles en cada etapa determinada muestra que la generalidad (diferencias y relaciones de generalidad: planta, flor, rosa) representa la relación más fundamental, más natural y más frecuente entre los significados (conceptos), en los cuales se manifiesta y revela plenamente su naturaleza. Si todo concepto es una generalización, es evidente que la relación de un concepto con otro es una relación de generalidad. El estudio de estas relaciones de generalidad entre los conceptos constituye hace mucho tiempo uno de los problemas centrales de la lógica. Puede decirse que el aspecto lógico de esta cuestión ha sido trabajado y estudiado con suficiente exhaustividad. Pero no puede decirse lo mismo respecto a los problemas genéticos y psicológicos vinculados con esta cuestión. Habitualmente, en los conceptos se estudiaba la relación lógica entre lo general y lo particular. Es necesario estudiar la relación genética y psicológica entre estos tipos de conceptos. Aquí se nos plantea el problema más grande y definitivo de nuestra investigación.

Es sabido que el niño, durante el desarrollo de los conceptos, no sigue en absoluto el camino lógico que va de lo más particular a lo más general. El niño aprende antes la palabra «flor» que la palabra «rosa», lo más general antes que lo más

particular. ¿Pero cuáles son las leyes de este movimiento de los conceptos de lo general a lo particular y de lo particular a lo general en su proceso de desarrollo y funcionamiento en el pensamiento vivo y real del niño? Hasta tiempo reciente, esto carecía de explicación. Hemos intentado, en la investigación sobre los conceptos reales del niño, aproximarnos al establecimiento de las principales regularidades existentes en este ámbito.

Ante todo, hemos logrado demostrar que la generalidad (su diferencia) no coincide con los distintos estadios de la estructura de generalización establecidos por nosotros en la investigación experimental sobre la formación de los conceptos: sincrético, en complejos, preconceptos y conceptos.

Primero, pueden darse conceptos de diferente generalidad en una misma estructura de generalización. Por ejemplo, en la estructura de los conceptos en complejos puede haber conceptos de diferente generalidad: «flor» y «rosa». Por cierto, debemos conceder que aquí esta relación de generalidad «flor-rosa» será diferente en cada estructura de generalización, por ejemplo, en la estructura en complejos y en la preconceptual.

Segundo, puede haber conceptos de igual generalidad en diferentes estructuras de generalización. Por ejemplo, en la estructura en complejos y en la conceptual, «flor» puede tener un significado igualmente general para todas las especies y referirse a todas las flores. Es cierto, nuevamente debemos aducir que esta generalidad será idéntica en diferentes estructuras de generalización solo en el sentido lógico y objetivo, pero no en el psicológico, es decir, la relación de generalidad «flor-rosa» será distinta en la estructura en complejos y en la conceptual. En un niño de dos años, esta relación será más concreta; el concepto más general estará de algún modo junto al más particular, lo sustituirá, mientras que en un niño de ocho años un concepto se hallará ubicado por encima de otro más particular y lo incluirá.

De esta manera, podemos establecer que las relaciones de generalidad no coinciden directa e inmediatamente con

la estructura de generalización, pero tampoco son algo ajeno ni algo no vinculado con esta. Entre ellas existe una compleja dependencia mutua que, dicho sea de paso, sería imposible y no estaría al alcance de nuestro estudio si de antemano no hubiéramos podido establecer que la relación de generalidad y las diferencias en las estructuras de generalización no coinciden entre sí directamente. Si coincidieran, entre ellas sería imposible cualquier relación. Como puede verse a partir de lo dicho más arriba, las relaciones de generalidad y las estructuras de generalización coinciden no absoluta, sino solo parcialmente; aunque en distintas estructuras de generalización puedan existir conceptos de idéntica generalidad y, a la inversa, en una misma estructura de generalización puedan existir conceptos de diferente generalidad, estas relaciones de generalidad serán diferentes en cada estructura determinada de generalización: allí donde aparentemente sean idénticas en el aspecto lógico y allí donde sean diferentes.

El resultado central y principal de la investigación muestra que las relaciones de generalidad entre los conceptos están vinculadas con la estructura de generalización, es decir, con los estadios de desarrollo de los conceptos, tal como hemos estudiado en la investigación experimental del proceso de formación de los conceptos, y, además, vinculadas muy estrechamente: a cada estructura de generalización (sincrética, en complejos, preconcepto, concepto) le corresponde su específico sistema de generalidad y de relaciones de generalidad entre los conceptos generales y particulares, su medida de unidad, de lo abstracto y de lo concreto, medida que determina la forma concreta del movimiento de los conceptos, de la operación del pensamiento en uno u otro estadio del desarrollo de los significados de las palabras.

Explicaremos esto a través de un ejemplo. En nuestros experimentos, un niño que no habla, mudo, aprende sin mayor esfuerzo una serie de palabras: silla, mesa, armario, diván, estante. El niño podría prolongar mucho más esta serie.

Cada nueva palabra no representa para él ningún esfuerzo especial. Sin embargo, es incapaz de aprender en sexto lugar la palabra «mueble», que es un concepto más general que las cinco palabras estudiadas, aunque el niño aprende sin ningún esfuerzo cualquier otra palabra de la misma serie de conceptos subordinados de igual generalidad. Es evidente que aprender la palabra «mueble» significa para el niño no solo agregar una sexta palabra a las cinco que ya posee, sino algo sustancialmente distinto: dominar la relación de generalidad, adquirir un primer concepto superior que incluya toda la serie de conceptos más particulares subordinados a él, dominar una nueva forma de movimiento de los conceptos no solo en sentido horizontal, sino también en sentido vertical.

Así también, este niño es capaz de aprender una nueva serie de palabras: camisa, gorro, abrigo, zapatos, pantalones, pero no puede salir de esta serie, que podría prolongar mucho más en la misma dirección, y aprender la palabra «ropa». La investigación muestra que en cierto estadio de desarrollo del significado de las palabras infantiles, este movimiento en vertical, estas relaciones de generalidad entre los conceptos son en general inalcanzables para el niño. Todos los conceptos pertenecen solo a una serie, son subordinados, carecen de relaciones jerárquicas, hacen inmediata referencia al objeto y están delimitados entre sí a imagen y semejanza de la delimitación de los objetos representados en ellos. Esto se observa en el habla infantil autónoma, en el estadio transitorio del habla preintelectual y el balbuceo del niño al dominio de la lengua de los adultos.

¿Acaso no está claro que en tal estructuración del sistema de conceptos, cuando entre ellos solo pueden darse las mismas relaciones que existen entre los objetos directamente reflejados en ellos y ninguna otra, en el pensamiento verbal del niño deberá predominar la lógica del pensamiento visual? Dicho más exactamente, ningún pensamiento verbal es en general posible en tanto los conceptos no establezcan entre sí una relación

diferente de la existente entre los objetos. En este estadio, el pensamiento verbal solo es posible como aspecto dependiente del pensamiento visual y concreto. Por eso esta estructura tan específica de los conceptos y la limitada esfera de operaciones al alcance del pensamiento que le corresponde brindan todos los fundamentos para reconocer en este estadio un estadio presincrético especial en el desarrollo de los significados de las palabras infantiles. Por eso la aparición del primer concepto superior, ubicado por encima de la serie de conceptos formados con anterioridad, la aparición de la primera palabra del tipo «mueble» o «ropa», es un síntoma no menos importante de progreso en el desarrollo del aspecto semántico del habla infantil que la aparición de la primera palabra con sentido. Luego, en los siguientes estadios de desarrollo de los conceptos, comienzan a aparecer las relaciones de generalidad, pero en cada estadio, como muestran las investigaciones, forman un sistema particular y específico de relaciones.

Esta es la ley general. Aquí se encuentra la clave para estudiar las relaciones genéticas y psicológicas de lo general y lo particular en los conceptos infantiles. Existe un sistema propio de relaciones y de generalidad para cada estadio de generalización; de acuerdo con la estructura de este sistema se disponen en orden genético los conceptos generales y particulares, ya que el movimiento de lo general a lo particular y de lo particular a lo general en el desarrollo de los conceptos es diferente en cada estadio de desarrollo de los significados en función de la estructura de generalización que predomine en cada uno. Al pasar de un estadio a otro, cambia el sistema de generalidad y todo el orden genético del desarrollo de los conceptos superiores e inferiores.

Solo en los estadios superiores del desarrollo de los significados de las palabras y, por consiguiente, de las relaciones de generalidad, surge un fenómeno que tiene trascendental importancia para todo nuestro pensamiento y que está determinado por la ley de equivalencia de los conceptos.

Esta ley dice que todo concepto puede ser designado de innumerables formas con ayuda de otros conceptos. Esta ley necesita ser aclarada.

Durante las investigaciones nos hemos encontrado en la necesidad, para generalizar e interpretar los fenómenos hallados, de introducir conceptos sin los cuales éramos incapaces de explicar lo más importante en la mutua relación de los conceptos entre sí.

Si convenimos en imaginar que todos los conceptos, a semejanza de todos los puntos de la superficie terrestre, se distribuyen entre los polos norte y sur en determinado grado de longitud, entre los polos de la aprehensión directa, sensible y visual del objeto y del concepto generalizado al máximo, al límite de la abstracción, entonces será posible designar como longitud del concepto el lugar ocupado por este entre los polos extremos del pensamiento concreto y abstracto del objeto. Los conceptos se distinguirán entonces por su longitud en función de la medida en que esté representada la unidad de lo concreto y lo abstracto en cada concepto dado. Si, además, nos imaginamos que la esfera del globo terráqueo simboliza para nosotros la totalidad y toda la variedad de la realidad representada en los conceptos, será posible designar como latitud del concepto el lugar ocupado por este entre otros conceptos de igual longitud, pero que hacen referencia a otros puntos de la realidad, así como la latitud geográfica designa un punto de la superficie del globo en grados de paralelos terrestres.

Por lo tanto, la longitud del concepto caracterizará en primer lugar la naturaleza del propio acto del pensamiento, de la propia aprehensión de los objetos en el concepto desde el punto de vista de la unidad de lo concreto y lo abstracto contenida en él. La latitud del concepto caracterizará sobre todo las relaciones de este con el objeto, el punto de aplicación del concepto a un determinado punto de la realidad. La longitud y la latitud del concepto deberán ofrecer conjuntamente una idea acabada de la naturaleza del concepto desde el punto de

vista de ambos aspectos: del acto de pensamiento encerrado en él y del objeto que representa. Asimismo, deberán encerrar el núcleo de todas las relaciones de generalidad existentes en la esfera del concepto, tanto en el plano horizontal como en el vertical, es decir, tanto en relación con los conceptos subordinados como en relación con los conceptos superiores e inferiores en cuanto al grado de generalidad. A este lugar del concepto en el sistema de todos los conceptos, determinado por su longitud y latitud, a este núcleo contenido en la comprensión de sus relaciones con otros conceptos, lo denominamos medida de generalidad del concepto.

El empleo obligado de denominaciones metafóricas tomadas de la geografía exige una aclaración, sin la cual estas denominaciones pueden conducir a graves equivocaciones. Mientras que en geografía existen relaciones lineales entre las medidas de longitud y las medidas de latitud, entre los meridianos y los paralelos, ya que ambas líneas se cruzan solo en un punto que determina al mismo tiempo su posición sobre el meridiano y sobre el paralelo, en el sistema de los conceptos estas relaciones son más complejas y no pueden ser expresadas en la lengua de las relaciones lineales. Un concepto superior por su longitud es al mismo tiempo más amplio por su contenido; abarca todo el segmento de las líneas de latitud de los conceptos subordinados a él, segmento que necesita una serie de puntos para ser designado.

Gracias a la existencia de una medida de generalidad para cada concepto aparece también su relación con todos los otros conceptos, la posibilidad de pasar de unos conceptos a otros, el establecimiento de relaciones entre ellos a través de caminos innumerables e infinitamente diversos, aparece la posibilidad de equivalencia entre los conceptos.

Para explicar esta idea tomaremos dos casos extremos: por un lado, el habla infantil autónoma, en la cual, como veíamos, las relaciones de generalidad entre los conceptos son en general imposibles, y, por el otro, los conceptos científicos desarrollados, como los conceptos numéricos, que se desarrollan como

resultado del estudio de la aritmética. Está claro que en el primer caso no puede existir en modo alguno equivalencia entre los conceptos. El concepto puede ser expresado solo por medio de sí mismo, pero no por medio de otros conceptos. En el segundo caso, como es sabido, el concepto de cualquier número en cualquier sistema de cálculo puede ser expresado de innumerables formas debido a la infinitud de la serie numérica y debido a que junto con el concepto de cada número del sistema numérico están dadas al mismo tiempo todas sus relaciones posibles con todos los demás números. Así, la unidad puede ser expresada como 1.000.000 menos 999.999 y, en general, como la diferencia entre dos números adyacentes cualesquiera, como la relación de cualquier número consigo mismo, y aún de una innumerable cantidad de formas. Este es un puro ejemplo de la ley de equivalencia de los conceptos.

Pero en el habla infantil autónoma el concepto puede ser expresado solo de una única manera, no tiene equivalentes debido a que no establece relaciones de generalidad con otros conceptos. Esto resulta posible solo cuando existen la longitud y la latitud de los conceptos, cuando existen diferentes medidas de generalidad de estos que permiten la transición de unos conceptos a otros.

La ley de equivalencia de los conceptos es diferente y específica para cada estadio de desarrollo de la generalización. Dado que la equivalencia entre los conceptos depende directamente de la relación de generalidad entre ellos, y estos últimos, como hemos explicado más arriba, son específicos para cada estructura de generalización, es plenamente evidente que cada estructura de generalización determina la posible equivalencia de los conceptos en su esfera.

La medida de generalidad, como muestra la investigación, es el aspecto primero e inicial del funcionamiento de cualquier concepto, así como de la experiencia de este, según muestra el análisis fenomenológico. Cuando nos mencionan algún concepto, por ejemplo, «mamífero», experimentamos lo siguiente: nos han colocado en un determinado punto de la red de líneas

de latitud y longitud, hemos adoptado una cierta posición para nuestro pensamiento, hemos tomado un punto de partida orientativo, experimentamos la disposición para movernos en cualquier dirección a partir de ese punto. Esto se refleja en que todo concepto surgido aisladamente en la conciencia forma una suerte de conjunto de disposiciones y predisposiciones a determinados movimientos del pensamiento. Por eso, en la conciencia todo concepto está representado como una figura sobre el fondo de las relaciones de generalidad que le corresponden. Elegimos de este fondo la dirección del movimiento necesaria para nuestro pensamiento. Por tal razón, la medida de generalidad, en el aspecto funcional, determina la totalidad de operaciones posibles del pensamiento con el concepto. Como muestra el estudio de las definiciones infantiles de los conceptos, estas definiciones son expresión directa de la ley de equivalencia de los conceptos que predomina en ese estadio del desarrollo de los significados de las palabras. Así también, toda operación, como la comparación o el establecimiento de la diferencia o identidad entre dos pensamientos, todo juicio y razonamiento presuponen cierto movimiento estructural por la red de líneas de longitud y latitud de los conceptos. En los casos de descomposición patológica de los conceptos, la medida de generalidad se altera, se descompone la unidad de lo abstracto y lo concreto en el significado de la palabra. Los conceptos pierden su medida de generalidad, su relación con los otros conceptos (superiores, inferiores y los de su serie), el movimiento del pensamiento comienza a llevarse a cabo por líneas quebradas, irregulares, discontinuas; el pensamiento se vuelve ilógico e irreal, ya que el acto de aprehensión de los objetos por parte de los conceptos y las relaciones del concepto con el objeto dejan de formar una unidad. Durante el proceso de desarrollo, las relaciones de generalidad, que cambian con cada nueva estructura de generalización, también provocan cambios en todas las operaciones de pensamiento al alcance del niño en determinado estadio. En particular, una de las características principales de nuestro pensamiento, la

independencia entre la memorización del pensamiento y las palabras, establecida hace mucho tiempo por vía experimental, aumenta, de acuerdo con los datos de la investigación, en función del desarrollo de la relación de generalidad y equivalencia entre los conceptos. El niño de temprana edad está totalmente ligado a la expresión literal del pensamiento que ha asimilado. El escolar ya transmite un contenido semántico complejo sumamente desligado de la expresión verbal en la que ha asimilado este contenido. En función del desarrollo de las relaciones de generalidad, se amplía la independencia del concepto respecto a la palabra, del sentido respecto a su expresión, y las operaciones semánticas van ganando mayor libertad por sí mismas y en su expresión verbal.

Hemos buscado por mucho tiempo y en vano un indicio fiable para reconocer la estructura de generalización en los significados reales de las palabras infantiles y, con ello, la posibilidad de transferir, de tender un puente entre los conceptos experimentales y los reales. Solo el establecimiento de la relación entre la estructura de generalización y las relaciones de generalidad nos han proporcionado la clave para resolver esta cuestión. Si estudiamos la relación de generalidad de cualquier concepto, su medida de generalidad, obtendremos el criterio más sólido de la estructura de generalización de los conceptos reales. Ser un significado equivale a encontrarse en determinadas relaciones de generalidad con otros significados, es decir, a tener una medida específica de generalidad. Por lo tanto, la naturaleza del concepto –sincrética, en complejos, preconceptual– se manifiesta con mayor plenitud en las relaciones específicas del concepto con los otros conceptos. De este modo, la investigación de los conceptos reales del niño, por ejemplo, «burgués», «capitalista», «terrateniente», «kulak»[65], nos llevó a establecer relaciones específicas de generalidad predominantes en cada estadio del concepto –desde el sincrético al

65. Campesino rico. (N. del T.)

auténtico concepto–, nos permitió no solo tender un puente entre la investigación de los conceptos experimentales y los conceptos reales, sino también aclarar aspectos esenciales de las principales estructuras de generalización que en el experimento artificial no podían ser estudiadas en absoluto.

Todo lo más que podía dar el experimento artificial era el esquema genético general que abarca los principales estadios de desarrollo del concepto. El análisis de los conceptos reales del niño nos ha ayudado a estudiar propiedades poco conocidas de los grupos sincréticos, los complejos y los preconceptos, y a establecer que en cada una de estas esferas del pensamiento existe una relación diferente con el objeto y un acto diferente de aprehensión del objeto en el pensamiento, es decir, dos aspectos fundamentales que caracterizan el concepto y que ponen de manifiesto su diferencia al pasar de un estadio a otro. De aquí que la naturaleza de estos conceptos y todas sus propiedades sean diferentes: de una relación diferente con el objeto derivan, en cada esfera, diferentes conexiones y relaciones posibles entre los objetos, establecidas por el pensamiento; de un acto diferente de aprehensión derivan diferentes vínculos entre los pensamientos, otro tipo de operaciones psicológicas. Dentro de cada una de estas esferas se manifiestan propiedades que vienen determinadas por la naturaleza del concepto: a) una relación distinta con el objeto y con el significado de la palabra, b) diferentes relaciones de generalidad, c) un círculo diferente de operaciones posibles.

Pero a la investigación de los conceptos reales del niño le debemos algo más que la posibilidad de transferir los significados experimentales de las palabras a los reales y de descubrir sus nuevas propiedades, imposibles de establecer sobre la base de los conceptos formados artificialmente. Debemos a esta nueva investigación el haber cubierto el principal vacío de la investigación anterior y con ello examinar su importancia teórica.

En esa investigación anterior tomábamos siempre de nuevo en cada estadio (sincrético, en complejos, conceptos) la rela-

ción de la palabra con el objeto, ignorando que cada nuevo estadio en el desarrollo de la generalización se apoya en la generalización de los estadios precedentes. Un nuevo estadio de generalización no surge de otro modo que sobre la base del precedente. Una nueva estructura de generalización no surge a partir de una generalización directa de los objetos realizada de nuevo por el pensamiento, sino de la generalización de los objetos generalizados en la estructura anterior. Surge como una generalización de generalizaciones, no meramente como un nuevo modo de generalización de objetos particulares. La actividad anterior del pensamiento, expresada en las generalizaciones predominantes en el estadio precedente, no se anula ni se pierde, sino que es incluida en la nueva actividad del pensamiento, en la que ingresa en calidad de condición necesaria[66].

Por eso, nuestra primera investigación no podía establecer ni el impulso real en el desarrollo de los conceptos ni el vínculo interno entre los distintos estadios de desarrollo. Nos reprochaban lo contrario: que atribuíamos a los conceptos un autodesarrollo, mientras que lo que correspondía era deducir cada nuevo estadio del concepto de una causa externa y nueva cada vez. En realidad, la debilidad de la investigación anterior era la ausencia del impulso real, del vínculo entre los estadios de desarrollo. Este defecto estaba condicionado por la naturaleza del experimento, que por su estructura excluía la posibilidad de: a) explicar los vínculos entre los estadios en el desarrollo de los conceptos y la transición de un estadio a otro, y b) descubrir las relaciones de generalidad, ya que, primero, por el método mismo de experimentación, el sujeto puesto a prueba debía anular la tarea realizada cada vez que ofrecía una

---

66. El desarrollo paulatino de los conceptos históricos sobre la base del sistema de las generalizaciones primarias «antes y ahora», y el gradual desarrollo de los conceptos sociológicos sobre la base del sistema de generalizaciones «nuestro y de ellos» ilustran esta tesis. [Lev Vigotski]

solución errónea, deshacer las generalizaciones anteriormente formadas y comenzar de nuevo la tarea generalizando objetos particulares; segundo, porque los conceptos escogidos para el experimento estaban en el mismo nivel de desarrollo que el habla autónoma del niño, es decir, tenían la posibilidad de relacionarse solo en sentido horizontal, pero no podían diferenciarse por su longitud. Por esta razón, tuvimos que distribuir los estadios como una serie de círculos que se ampliaban en lugar de distribuirlos como una espiral ascendente de círculos estrechamente vinculados entre sí.

Pero recurrir a la investigación de los conceptos reales del niño en su desarrollo nos ha dado la posibilidad de llenar este vacío. El análisis del desarrollo de las representaciones generales del escolar, que corresponde a lo que en los conceptos experimentales hemos denominado complejos, mostró que las ideas generales, como estadio superior en el desarrollo y significado de las palabras, no surgen de ideas particulares generalizadas, sino de percepciones generalizadas, es decir, de generalizaciones que predominaban en el estadio anterior. De importancia fundamental, esta conclusión que podemos extraer de la investigación experimental resuelve en realidad todo el problema. Hemos establecido relaciones análogas entre las nuevas generalizaciones y las anteriores en la investigación de los conceptos aritméticos y algebraicos. Aquí hemos logrado establecer, respecto a la transición de los preconceptos del escolar a los conceptos del adolescente, lo mismo que en la investigación anterior pudimos establecer respecto a la transición de las percepciones generalizadas a las ideas generales, es decir, de las agrupaciones sincréticas a los complejos.

Así como allí resultó que el nuevo estadio en el desarrollo de las generalizaciones no se alcanza de otro modo que a través de la transformación del anterior, no mediante su anulación, a través de la generalización de objetos ya generalizados en el sistema anterior y no mediante la generalización de objetos particulares efectuada nuevamente, aquí también la investigación

ha puesto de manifiesto que la transición de los preconceptos (cuyo típico ejemplo es el concepto aritmético del escolar) a los auténticos conceptos del adolescente (cuyo típico ejemplo son los conceptos algebraicos) se realiza a través de la generalización de los objetos previamente generalizados.

El preconcepto es la abstracción del número a partir del objeto y, sobre la base de esta abstracción, la generalización de las propiedades numéricas del objeto. El concepto es la abstracción del número y la generalización de todas las relaciones posibles entre los números basada en ella. La abstracción y la generalización del pensamiento se diferencian radicalmente de la abstracción y la generalización de las cosas. No se trata del movimiento subsecuente en la misma dirección, tampoco de su culminación, sino del comienzo de una nueva dirección, la transición a un plano nuevo y superior del pensamiento. La generalización de las propias operaciones y pensamientos aritméticos es algo superior y nuevo en comparación con la generalización de las propiedades numéricas de los objetos en el concepto aritmético, pero el nuevo concepto, la nueva generalización, solo surge sobre la base de la precedente. Esto pasa a ser muy evidente cuando paralelamente con el aumento de las generalizaciones algebraicas aumenta la libertad de operaciones. La liberación del constreñimiento del campo numérico se produce de modo diferente a la liberación del constreñimiento del campo visual. El aumento de la libertad a medida que crecen las generalizaciones algebraicas se explica por la posibilidad del movimiento contrario desde el estadio superior hacia el inferior contenido en la generalización superior: la operación inferior es considerada ya como caso particular de la superior.

Dado que los conceptos aritméticos se conservan también cuando aprendemos álgebra, surge naturalmente la pregunta: ¿en qué se diferencia el concepto aritmético del adolescente que domina el álgebra del concepto del escolar más pequeño? La investigación lo muestra: en que tras él se halla el concepto

algebraico; en que el concepto aritmético es considerado como caso particular de un concepto más general; en que la operación con él es más libre ya que parte de una fórmula general, y por eso es independiente de una expresión aritmética determinada.

En el escolar de menor edad el concepto aritmético es un último estadio. Tras él no hay nada. Por eso el movimiento en el plano de estos conceptos está totalmente vinculado con las condiciones de la situación aritmética; el escolar más pequeño no puede colocarse por encima de la situación, mientras que el adolescente sí puede. Esta posibilidad se la brinda el concepto algebraico superior. Esto pudimos verlo en los experimentos sobre la transición del sistema decimal a cualquier otro sistema numérico. El niño aprende antes a actuar en el plano del sistema decimal que a tomar conciencia de él, por tal razón el niño no domina el sistema, sino que está sujeto a él.

La toma de conciencia del sistema decimal, es decir, la generalización que conduce a su comprensión como caso particular de cualquier sistema numérico, permite la acción voluntaria en este y en cualquier otro sistema. El criterio de la toma de conciencia reside en la posibilidad de pasar a cualquier otro sistema, ya que esto está indicando la generalización del sistema decimal, la formación de un concepto general sobre los sistemas numéricos. Por eso, el paso a otro sistema es un indicador directo de la generalización del sistema decimal. El niño pasa de modo diferente del sistema decimal a uno basado en el cinco antes de dominar la fórmula general que después de hacerlo. Por lo tanto, la investigación muestra siempre la presencia de un vínculo entre la generalización superior y la inferior y a través de esta con el objeto.

Solo nos queda decir aún que la investigación de los conceptos reales permitió descubrir también el último eslabón de la cadena de relaciones que nos interesan, las de la transición de un estadio a otro. Ya hemos hablado sobre el vínculo entre las agrupaciones sincréticas y los complejos cuando se pasa de la temprana infancia a la edad preescolar y sobre el vínculo entre los preconceptos y los conceptos cuando se pasa de la es-

colaridad primaria a la adolescencia. La presente investigación de los conceptos científicos y cotidianos revela la ausencia de un eslabón intermedio. Como veremos luego, la investigación permite aclarar esa misma dependencia en la transición de las representaciones generales del preescolar a los preconceptos del escolar. Por lo tanto, queda plenamente resuelta la cuestión relativa a los vínculos y transiciones entre los distintos estadios del desarrollo del concepto, es decir, al automovimiento de los conceptos en desarrollo, cuestión que no hemos podido resolver en la primera investigación.

La investigación de los conceptos reales del niño nos ha dado todavía algo más. Ha permitido aclarar no solo el movimiento entre los estadios en el desarrollo de los conceptos, sino también el movimiento dentro de cada uno de los estadios, basado en las transiciones dentro de cada estadio de generalización, por ejemplo, en las transiciones de un tipo de generalizaciones en complejos a otro tipo superior. El principio de generalización de las generalizaciones es válido también aquí, pero en otro sentido. En las transiciones dentro de un estadio, se mantiene en una etapa superior de este una relación más próxima con el objeto que en la etapa anterior, no se reestructura tan bruscamente todo el sistema de relaciones de generalidad. En cambio, en la transición de un estadio a otro se observa un salto y una brusca reestructuración de la relación del concepto con el objeto y de las relaciones de generalidad entre los conceptos.

Estas investigaciones nos llevan a revisar la cuestión acerca de cómo se realiza la propia transición de un estadio a otro en el desarrollo de los significados. Si, como nos imaginábamos antes a la luz de la primera investigación, la nueva estructura de generalización sencillamente anulara la anterior y ocupara su lugar, reduciendo a nada toda la actividad anterior del pensamiento, la transición a un nuevo estadio no podría significar otra cosa que la formación de nuevo de todos los significados de las palabras que ya existían previamente en la otra estructura. ¡Trabajo de Sísifo!

La nueva investigación muestra que la transición se realiza de modo diferente: el niño forma una nueva estructura de generalización primero en algunos conceptos habitualmente adquiridos de nuevo, por ejemplo durante el proceso de instrucción; cuando ha dominado esta nueva estructura, y gracias únicamente a esto, reorganiza y transforma la estructura de todos los conceptos anteriores. Por lo tanto, no se pierde la actividad anterior del pensamiento, los conceptos no se crean de nuevo en cada nuevo estadio, cada significado aislado no debe efectuar todo el trabajo de reorganización de la estructura. Al igual que todas las operaciones estructurales del pensamiento, esto se realiza por medio del dominio de un nuevo principio en algunos conceptos, los cuales luego ya son difundidos y transferidos, según las leyes estructurales, a toda la esfera de los conceptos en su conjunto.

Veíamos que la nueva estructura de generalización a la que llega el niño en el curso de la instrucción crea la posibilidad para su pensamiento de pasar a un plano nuevo y superior de operaciones lógicas. Los viejos conceptos, al incorporarse a estas operaciones del pensamiento de tipo superior en comparación con el anterior, cambian por sí mismos su estructura.

Finalmente, la investigación de los conceptos reales del niño nos llevó a resolver otra cuestión de no menor importancia que ocupa hace mucho tiempo a la teoría del pensamiento. Ya desde la época de los trabajos de la escuela de Würzburg, se sabía que los vínculos no asociativos determinan el movimiento y la corriente de los conceptos, la unión y el encadenamiento de los pensamientos. Bühler ha demostrado, por ejemplo, que la memorización y la reproducción de los pensamientos se realizan no siguiendo leyes de asociación, sino vínculos significativos. No obstante, la cuestión relativa a cuáles son precisamente los vínculos que determinan la corriente de los pensamientos quedaba sin resolver hasta la actualidad. Estos vínculos eran descritos fenomenológicamente, por fuera de la psicología, por ejemplo, como los vínculos entre un objetivo

y los medios para su obtención. En la psicología guestáltica se intentó definir estos vínculos como vínculos entre estructuras, pero esta definición tiene dos defectos fundamentales.

1. Los vínculos del pensamiento son aquí completamente análogos a los de la percepción, la memoria y todas las otras funciones que, como el pensamiento, están subordinadas a leyes estructurales; en consecuencia, los vínculos del pensamiento no contienen en sí nada nuevo, superior ni específico en comparación con los vínculos de la percepción y de la memoria, y entonces resulta incomprensible cómo son posibles en el pensamiento el movimiento y el encadenamiento de conceptos de distinto género y tipo que los encadenamientos estructurales de las percepciones e imágenes de la memoria. En efecto, la psicología guestáltica repite lisa y llanamente el error de la psicología asociacionista, ya que parte de identificar los vínculos de la percepción, la memoria y el pensamiento y no ve la especificidad del pensamiento en esta serie de procesos, exactamente igual que la vieja psicología partía de estos dos mismos principios; lo nuevo reside solamente en que el principio de asociación es sustituido por el principio de estructura, pero el modo de explicación sigue siendo el mismo. En este sentido, la psicología guestáltica no solo no ha avanzado en el problema del pensamiento, sino que incluso ha retrocedido en comparación con la escuela de Würzburg, que establecía que las leyes del pensamiento no son idénticas a las leyes de la memoria y que el pensamiento, por consiguiente, es una actividad de un tipo especial, subordinada a sus propias leyes; para la psicología guestáltica, por el contrario, el pensamiento no posee leyes especiales y debe ser explicado por las leyes que predominan en la esfera de la percepción y la memoria.

2. Reducir los vínculos en el pensamiento a vínculos estructurales e identificarlos con los de la percepción y la memoria excluye por completo cualquier posibilidad de desarrollo del pensamiento y de interpretar a este como un tipo superior y particular de actividad de la conciencia en comparación con

la percepción y a la memoria. Identificar las leyes del movimiento de los pensamientos con las leyes del encadenamiento de imágenes de la memoria está en franca contradicción con el hecho que hemos establecido del surgimiento, en cada nuevo estadio del desarrollo de los conceptos, de vínculos nuevos y superiores entre los pensamientos.

Veíamos que en el primer estadio, en el habla infantil autónoma, no existen aún relaciones de generalidad entre los conceptos, debido a que entre estos solo son posibles los vínculos que pueden ser establecidos en la percepción, es decir, que en este estadio es totalmente imposible el pensamiento como actividad autónoma e independiente de la percepción. A medida que se desarrollan las estructuras de generalización y surgen relaciones cada vez más complejas de generalidad entre los conceptos, se vuelve posible el pensamiento como tal y la ampliación paulatina de los vínculos y relaciones que le dan forma, así como también el paso a tipos nuevos y superiores de vínculos y transiciones entre conceptos, que antes eran imposibles. Este hecho, inexplicable para la teoría estructural, es por sí mismo un motivo suficiente para refutarla.

Podemos preguntar: ¿cuáles son las relaciones específicas del pensamiento que determinan el movimiento y el encadenamiento de los conceptos? ¿Qué es la relación por el significado? Para responder a estas preguntas hay que pasar del estudio del concepto aislado como una célula suelta a la investigación de los tejidos del pensamiento. De este modo, se descubrirá que los conceptos se relacionan no de acuerdo con una agregación de hilos asociativos ni al principio de las estructuras de las imágenes percibidas o representadas, sino según su propia naturaleza, según el principio de relación de generalidad.

Toda operación del pensamiento –definición del concepto, comparación y diferenciación de conceptos, establecimiento de relaciones lógicas entre conceptos, etc.– no se realiza, según los datos de la investigación, sino por líneas que vinculan a los conceptos entre sí en relaciones de generalidad y que deter-

minan todos las posibles vías del movimiento de un concepto hacia otro. La definición del concepto está basada en la ley de equivalencia de los conceptos y presupone la posibilidad de movimiento de unos conceptos a otros, donde la longitud y la latitud propias del concepto que se define, su medida de generalidad, que caracteriza el acto de pensamiento contenido en el concepto y su relación con el objeto, puede ser expresada mediante el encadenamiento de conceptos de otra longitud y latitud y de otra medida de generalidad, que contienen otros actos de pensamiento y otro tipo de aprehensión del objeto, pero que en conjunto son, en cuanto a la longitud y latitud, equivalentes al concepto que se define. Del mismo modo, la comparación o la diferenciación de los conceptos supone necesariamente su generalización, el movimiento por la línea de las relaciones de generalidad hacia un concepto superior que subordina los dos conceptos comparados. Asimismo, el establecimiento de relaciones lógicas entre conceptos en los juicios y razonamientos exige el movimiento de todo el sistema de conceptos por las mismas líneas de relación de generalidad, tanto en sentido horizontal como vertical.

Explicaremos esto sobre la base de un ejemplo de pensamiento productivo. Wherteimer demostró que el silogismo habitual, tal como se presenta en los manuales de lógica formal, no pertenece a un tipo de pensamiento productivo. Llegamos finalmente a lo que ya conocíamos desde el comienzo. La conclusión no contiene en sí nada nuevo en comparación con las premisas. Para que surja un auténtico acto productivo de pensamiento que lleve al pensar a un punto completamente nuevo, a un descubrimiento, a una experiencia del «ajá», es necesario que *X*, que constituye el problema de nuestra reflexión y que forma parte de la estructura *A*, pase inesperadamente también a formar parte de la estructura *B*. En consecuencia, la destrucción de la estructura en la que originalmente surge el punto problemático *X* y la transferencia de este punto a una estructura totalmente diferente constituyen las condiciones fundamentales del pensamiento productivo. ¿Pero

cómo es posible que *X*, que forma parte de la estructura *A*, pase al mismo tiempo a formar parte de la estructura *B*? Para esto, al parecer, es necesario ir más allá de los límites de las dependencias estructurales, extraer el punto problemático de la estructura en la que le ha sido dado a nuestro pensamiento e incluirlo en una nueva estructura. La investigación muestra que esto se produce mediante el movimiento por las líneas de relaciones de generalidad, por medio de una medida superior de generalidad, por medio de un concepto superior que se ubica por encima de las estructuras *A* y *B* y las subordina a sí. En cierta forma, nos elevamos sobre el concepto *A* y luego descendemos hacia el concepto *B*. Esta particular superación de las dependencias estructurales es posible solo gracias a la existencia de determinadas relaciones de generalidad entre los conceptos.

Sin embargo, sabemos que a cada estructura de generalización corresponde un sistema específico de relaciones de generalidad, debido a que las generalizaciones de diferente estructura no pueden dejar de encontrarse entre sí en un sistema diferente de relaciones de generalidad. Por consiguiente, a cada estructura de generalización corresponde también un sistema específico de posibles operaciones lógicas del pensamiento en la estructura dada. Esta ley, una de las más importantes de toda la psicología de los conceptos, señala, en esencia, la unidad de la estructura y de la función del pensamiento, la unidad del concepto y de las operaciones posibles para él.

Con esto podemos dar por finalizada la exposición de los principales resultados de nuestra investigación y pasar a explicar cómo, a la luz de estos resultados, se pone de manifiesto la diferente naturaleza de los conceptos cotidianos y científicos. Luego de todo lo dicho, podemos formular el punto central que determina en última instancia la diferencia entre la naturaleza psíquica de unos y otros conceptos. Ese punto central es *la ausencia o la presencia de sistema*. Fuera de un sistema, los conceptos establecen una relación diferente con el objeto que cuando forman parte de un sistema determinado. La relación

entre las palabras «flor» y el objeto en un niño que aún no conoce la palabra «rosa», «violeta», «lirio» y en un niño que conoce estas palabras es absolutamente diferente. Fuera de un sistema, en los conceptos solo son posibles los vínculos establecidos entre los objetos mismos, es decir, vínculos empíricos. De aquí deriva, en la temprana infancia, la primacía de la lógica de la acción y de los vínculos sincréticos basados en la percepción. Junto con el sistema surgen las relaciones entre los conceptos, la relación mediada de los conceptos con los objetos a través de su relación con otros conceptos, surge en general una relación distinta de los conceptos con el objeto; entre los conceptos resultan posibles vínculos supraempíricos.

Podría demostrarse, en una investigación especial, que todas las particularidades del pensamiento infantil establecidas por Piaget, como el sincretismo, la insensibilidad a la contradicción, la tendencia a la disposición en serie de los objetos, etc., derivan íntegramente de la ausencia de sistema de los conceptos del niño. El propio Piaget comprende, como hemos visto, que el punto central que diferencia a los conceptos espontáneos del niño de los conceptos del adulto consiste en la no sistematización del pensamiento del primero y en la sistematización del pensamiento del segundo; por eso formula el principio de liberar la expresión del niño de toda huella de sistema para descubrir los conceptos espontáneos contenidos en ella. Este principio es válido y fiable. Por su propia naturaleza, los conceptos espontáneos son asistemáticos. El niño, dice Piaget, es poco sistemático, su pensamiento es insuficientemente coherente y deductivo, es enteramente ajeno a la necesidad de evitar las contradicciones, tiende a disponer en serie los juicios en lugar de sintetizarlos, y se contenta con esquemas sincréticos en lugar del análisis. Dicho de otro modo, el pensamiento del niño es más próximo al conjunto de disposiciones que provienen simultáneamente de las acciones y de los sueños que al pensamiento sistemático y consciente del adulto. Por lo tanto, el propio Piaget se inclina a ver en la ausencia de sistema el rasgo esencial de los conceptos espontáneos. Solo no ve que

la ausencia de sistema no es un rasgo más entre los otros del pensamiento infantil, sino más bien el origen de todas las particularidades del pensamiento del niño enumeradas por él.

Es posible demostrar que todas estas particularidades se desprenden directa e inmediatamente del carácter asistemático de los conceptos espontáneos; es posible explicar cada una de las mencionadas particularidades en forma individual y en conjunto a partir de las relaciones de generalidad que predominan en el sistema en complejos de los conceptos espontáneos. En el sistema específico de relaciones de generalidad, inherente a la estructura en complejos de los conceptos del preescolar, se halla la clave de todos los fenómenos descritos y estudiados por Piaget.

Aunque esto representa el tema de una de nuestras investigaciones especiales, intentaremos esquemáticamente explicar esta tesis con arreglo a las particularidades del pensamiento infantil que Piaget ha señalado. La insuficiente coherencia del pensamiento infantil es directa expresión del insuficiente desarrollo de las relaciones de generalidad entre los conceptos. En particular, la insuficiente capacidad de deducción deriva directamente del insuficiente desarrollo de los vínculos entre los conceptos en cuanto a su longitud, a las líneas verticales de la relación de generalidad. La falta de necesidad de evitar las contradicciones, como puede ilustrarse con facilidad por medio de un simple ejemplo, debe necesariamente aparecer en un pensamiento en el que los distintos conceptos no están subordinados a un único concepto superior situado por encima de ellos.

Para que la contradicción pueda sentirse como un obstáculo para el pensamiento, es necesario que dos juicios contradictorios entre sí sean considerados como casos particulares de un único concepto general. Pero precisamente es esto lo que no existe ni puede existir en los conceptos situados fuera de un sistema.

En los experimentos de Piaget, el niño afirma primero que una bolita se ha disuelto en el agua porque era pequeña; luego

afirma, en relación con otra bolita, que se ha disuelto porque era grande. Si explicamos qué ocurre en nuestro pensamiento cuando percibimos que hay una abierta contradicción entre ambos juicios, entenderemos qué le falta al pensamiento infantil para poder captarla. Como muestra la investigación, la contradicción se nota cuando dos conceptos respecto a los cuales se expresan juicios contradictorios forman parte de la estructura de un único concepto superior ubicado por encima de ellos. En ese caso, comprendemos que hemos expresado sobre una misma cosa dos juicios contradictorios. Pero en el niño ambos conceptos carecen aún, a causa del insuficiente desarrollo de las relaciones de generalidad, de la posibilidad de unirse en la estructura única de un concepto superior, por eso emite dos juicios mutuamente excluyentes que, desde el punto de vista de su propio pensamiento, no se refieren a una misma cosa, sino a dos diferentes. En la lógica de su pensamiento, las únicas relaciones posibles entre los conceptos son las que pueden establecerse entre los propios objetos. Sus juicios tienen un carácter de simple constatación empírica. La lógica de la percepción ignora por completo la contradicción. Desde el punto de vista de esta lógica, el niño expresa dos juicios igualmente correctos. Son contradictorios desde el punto de vista del adulto, pero no desde el del niño; esta contradicción existe para la lógica de los pensamientos, pero no para la lógica de la percepción. El niño podría alegar, para confirmar la absoluta corrección de su afirmación, el carácter evidente e irrefutable de los hechos. En nuestros experimentos, los niños a los que intentábamos hacer tropezar con esta contradicción a menudo respondían: «Yo mismo lo vi». Efectivamente, vio que una vez se disolvió una bolita pequeña y otra vez, una grande. De hecho, el pensamiento encerrado en su juicio significa solo lo siguiente: vi que la bolita pequeña se disolvió; vi que la bolita grande se disolvió; su «porque», que aparece como respuesta a la pregunta del experimentador, no significa en realidad el establecimiento de una dependencia causal, incomprensible para el niño, sino que pertenece a la clase de los «porque»

no conscientes e inadecuados para su uso voluntario que encontramos en la resolución de la tarea consistente en finalizar frases interrumpidas.

Asimismo, la disposición en serie debe aparecer inevitablemente allí donde falta el movimiento del pensamiento desde los conceptos superiores hacia los conceptos inferiores en términos de su medida de generalidad. Los esquemas sincréticos son también típica expresión de la primacía, en el pensamiento del niño, de los vínculos empíricos y de la lógica de la percepción. Por esta razón el niño confunde el vínculo entre sus impresiones con el vínculo entre las cosas.

Como muestra la investigación, los conceptos científicos del niño no manifiestan estos fenómenos ni están subordinados a estas leyes, sino que las reestructuran. La estructura de generalización que predomina en cada estadio de desarrollo de los conceptos determina el correspondiente sistema de relaciones de generalidad entre estos y, con ello, todo el conjunto de posibles operaciones típicas del pensamiento en tal estadio. Por eso, el descubrimiento de la fuente común de la que provienen todos los fenómenos del pensamiento infantil descritos por Piaget conduce necesariamente a una revisión radical de su explicación de todos estos fenómenos. La fuente de las particularidades del pensamiento infantil no es el egocentrismo, ese compromiso entre la lógica del sueño y la lógica de la acción, sino las singulares relaciones de generalidad entre los conceptos que existen en el pensamiento, tejido sobre la base de conceptos espontáneos. Los particulares movimientos del pensamiento que Piaget ha descrito no surgen en el niño a causa de que sus conceptos estén más alejados de los objetos reales que los conceptos de los adultos ni porque aún estén impregnados por la lógica autónoma del pensamiento autista, sino porque establecen una relación distinta con el objeto, más próxima e inmediata a él que los conceptos del adulto.

Por eso, las leyes que dirigen este particular movimiento del pensamiento solo son efectivas en la esfera de los concep-

tos espontáneos. Los conceptos científicos del mismo niño manifiestan desde el comienzo rasgos distintos, que señalan su diferente naturaleza. Al surgir desde arriba, del seno de otros conceptos, nacen con ayuda de las relaciones de generalidad entre los conceptos establecidas en el proceso de la instrucción. Por su naturaleza, tienen en sí algo de estas relaciones, del sistema. La disciplina formal de estudio de los conceptos científicos interviene en la transformación de toda la esfera de los conceptos espontáneos del niño. En esto radica la gran importancia de los conceptos científicos en la historia del desarrollo mental del niño.

En realidad, todo esto está implícito en la teoría de Piaget, de modo que aceptar estas tesis no solo no nos deja perplejos ante el hecho descubierto por él, sino que por primera vez nos permite dar a los hechos una explicación adecuada y verdadera. Puede decirse que por esto mismo todo el sistema de Piaget explota por la enorme fuerza de los hechos metidos a presión en él y sujetados por el cerco de una idea errónea. El propio Piaget cita la ley de la toma de conciencia de Claparède, según la cual cuanto mayor sea la utilización espontánea de los conceptos, menor será la conciencia que se tendrá de ellos. Por su misma naturaleza, por aquello que los hace espontáneos, los conceptos espontáneos deben ser, por consiguiente, no conscientes e inútiles para su empleo voluntario. La falta de conciencia, como veíamos, significa la ausencia de generalización, es decir, la falta de desarrollo del sistema de relaciones de generalidad. De este modo, la espontaneidad y el carácter no consciente del concepto, la espontaneidad y la ausencia de sistema son sinónimos. Y a la inversa: por su misma naturaleza, por aquello que los hace no espontáneos, los conceptos científicos no espontáneos deben ser desde el comienzo mismo conscientes y gozar de un sistema. Toda nuestra discusión con Piaget respecto a esta cuestión se reduce solo a un único punto: si los conceptos sistemáticos eliminan a los asistemáticos y ocupan su lugar según el principio de sustitución o si, al desarrollarse

sobre la base de los conceptos asistemáticos, transforman luego a estos últimos según su propio tipo, creando por primera vez en la esfera de los conceptos del niño un determinado sistema. El sistema, por lo tanto, es el punto cardinal en torno al cual gira, como alrededor de un centro, toda la historia del desarrollo de los conceptos en la edad escolar. Es lo nuevo que surge en el pensamiento del niño junto con el desarrollo de sus conceptos científicos y lo que eleva su desarrollo mental a un nivel superior.

A la luz de este significado central del sistema, aportado al pensamiento del niño por el desarrollo de los conceptos científicos, se aclara también la cuestión teórica general relativa a las relaciones entre el desarrollo del pensamiento y la adquisición de conocimientos, entre la instrucción y el desarrollo. Piaget, como es sabido, separa una y otro; los conceptos asimilados por el niño en la escuela no tienen para él ningún interés desde el punto de vista del estudio de las particularidades del pensamiento infantil. Estas se diluyen aquí en las particularidades del pensamiento maduro. Por eso, el estudio del pensamiento tiene lugar por fuera de los procesos de la instrucción. Piaget parte de la idea de que todo lo que surge en el niño durante el proceso de instrucción no puede tener interés para la investigación del desarrollo del pensamiento. La instrucción y el desarrollo son para él procesos inconmensurables. Son dos procesos independientes uno del otro. No hay relación entre que el niño estudie y se desarrolle.

Esto se basa en la distinción que históricamente se ha establecido en psicología entre el estudio de la estructura y de la función del pensamiento.

Al principio, el estudio del pensamiento en psicología se reducía al análisis de su contenido. Se consideraba que una persona con mayor desarrollo mental se distinguía de otra con menor desarrollo ante todo por la cantidad y la calidad de representaciones de que disponía y por la cantidad de vínculos existentes entre esas representaciones, mientras que las opera-

ciones del pensamiento eran iguales en los estadios más bajos y más altos del pensamiento. El libro de Thorndike (Thorndike, 1901) sobre la medición de la inteligencia ha sido un gran intento de defender la tesis de que el desarrollo del pensamiento consiste principalmente en la formación de nuevos y nuevos elementos de vinculación entre las distintas representaciones y de que es posible trazar una curva constante que simbolice toda la escala del desarrollo mental, comenzando desde una lombriz hasta llegar a un estudiante americano. Pero, por lo demás, son pocos los que actualmente se inclinan a defender este punto de vista.

La reacción contra esta concepción, como ocurre frecuentemente, llevó a que la cuestión girara con no menor exageración en sentido opuesto. Se comenzó a prestar atención a que las representaciones no cumplen en general ningún rol en el pensamiento y a concentrar la atención en las operaciones mismas de este, en sus funciones, en el proceso que tiene lugar en la mente de la persona cuando piensa. La escuela de Würzburg llevó este punto de vista al extremo y llegó a la conclusión de que el pensamiento es un proceso en el que los objetos que representan la realidad exterior, incluyendo la palabra, no cumplen ningún rol, que el pensamiento es un acto espiritual consistente en la pura abstracción, en la aprehensión no sensible de las relaciones abstractas. Como es sabido, el aspecto positivo de este trabajo radica en que los investigadores que lo realizaron propusieron toda una serie de afirmaciones prácticas sobre la base del análisis experimental y enriquecieron nuestras ideas sobre la real singularidad de las operaciones intelectuales. Pero la cuestión relativa a cómo la realidad es representada, reflejada y generalizada en el pensamiento fue totalmente suprimida de la psicología.

Si se presta atención a lo que ocurre actualmente, hay que decir que volvemos a ver, por un lado, cómo este punto de vista se halla sumamente comprometido, ha puesto de manifiesto su unilateralidad y su ineficacia y, por el otro, cómo

surge un nuevo interés por lo que antes constituía el único objeto de investigación. Queda claro que las funciones del pensamiento dependen de la estructura de los pensamientos que actúan. En efecto, todo pensamiento establece un vínculo entre las partes de la realidad representadas de algún modo en la conciencia. En consecuencia, el modo en que esta realidad está representada en la conciencia no puede ser indiferente para las posibles operaciones del pensamiento. Dicho de otro modo, las diferentes funciones del pensamiento no pueden ser independientes de lo que funciona, se mueve y constituye lo fundamental de este proceso.

Aún más sencillamente: las funciones del pensamiento dependen de la estructura del propio pensamiento, de cómo está construido el pensamiento que funciona, del carácter de las operaciones que están al alcance del intelecto. El trabajo de Piaget es la expresión más clara del interés por la estructura del propio pensamiento. Llevó al extremo, al igual que la moderna psicología guestáltica, el interés unilateral por la estructura, al afirmar que las funciones no se modifican en absoluto en el desarrollo; cambian las estructuras, y a causa de esto las funciones adquieren un nuevo carácter. El regreso al análisis de la propia estructura del pensamiento infantil, de su estructura interna, de su contenido, constituye la principal tendencia de los trabajos de Piaget.

Pero incluso Piaget no pudo eliminar del todo la separación entre la estructura y la función del pensamiento. Esta es la causa de que la instrucción haya sido separada del desarrollo. La exclusión de un aspecto a favor del otro lleva inevitablemente a que la instrucción escolar resulte imposible para la investigación psicológica. Si se considera de antemano el conocimiento como algo inconmensurable con el pensamiento, con ello se cierra prematuramente el paso a todo intento de hallar un vínculo entre la instrucción y el desarrollo. Pero si se intenta, como hemos hecho en el presente trabajo, vincular los dos aspectos de la investigación del pensamiento –el estructural y el funcional–, si se admite que *lo que* funciona determina en

cierta medida el *cómo* funciona, este problema no solo estará al alcance, sino que será susceptible de resolución.

Si el significado mismo de la palabra pertenece a un determinado tipo de estructura, solo un determinado conjunto de operaciones será posible dentro de los límites de tal estructura, mientras que otro conjunto de operaciones será posible dentro de los límites de otra estructura. En el desarrollo del pensamiento nos encontramos con algunos procesos muy complejos de carácter interno que modifican la estructura interna del propio tejido del pensamiento.

Solo existen dos aspectos con los que siempre tropezamos en el estudio concreto del pensamiento, y ambos tienen trascendental importancia.

El primer aspecto es el incremento y el desarrollo de los conceptos infantiles o de los significados de las palabras. El significado de la palabra es una generalización. La diferente estructura de estas generalizaciones representa un modo diferente de reflejar la realidad en el pensamiento. Esto, a su vez, no puede dejar de señalar las distintas relaciones de generalidad entre los conceptos. Finalmente, las diferentes relaciones de generalidad determinan también los distintos tipos de operaciones posibles para un determinado nivel del pensamiento. En función de esto, lo que funciona y cómo está estructurado lo que funciona determinan el modo y el carácter del propio funcionamiento. Esto constituye el segundo aspecto de cualquier investigación sobre el pensamiento. Estos aspectos están internamente vinculados, y cada vez que excluimos uno de ellos a favor del otro estamos perjudicando la integridad de la investigación.

Unir ambos aspectos en una investigación permite ver el vínculo, la dependencia y la unidad allí donde el estudio exclusivo y unilateral de un solo aspecto obligaba a ver una contraposición metafísica, un antagonismo, un conflicto permanente y, en el mejor de los casos, un posible compromiso entre dos extremos irreconciliables. Los conceptos espontáneos y científicos, a la luz de nuestra investigación, han resultado

estar vinculados entre sí por medio de complejas relaciones internas. Más aún: los conceptos espontáneos del niño, si se los analiza exhaustivamente, son también hasta cierto punto análogos a los conceptos científicos, con lo que en el futuro se abre la posibilidad de una única línea de investigación de unos y otros. La instrucción comienza no solo en la edad escolar, la instrucción también existe en la edad preescolar. La futura investigación mostrará, probablemente, que los conceptos espontáneos del niño son producto de la instrucción preescolar, así como los científicos lo son de la instrucción escolar. Ahora ya sabemos que en cada edad existe un tipo especial de relaciones entre la instrucción y el desarrollo. No solo el desarrollo cambia su carácter en cada edad, no solo la instrucción en cada estadio tiene una organización muy especial, un contenido particular, sino que, lo más importante, la relación entre la instrucción y el desarrollo es específica para cada edad. En otro trabajo hemos tenido la oportunidad de desarrollar esta idea más detalladamente. Solo diremos que la futura investigación deberá poner de manifiesto que la singular naturaleza de los conceptos espontáneos del niño depende totalmente de la relación entre la instrucción y el desarrollo que predomina en la edad preescolar y que nosotros designamos como tipo espontáneo-reactivo de instrucción, que constituye la transición del tipo espontáneo de instrucción en la temprana infancia al tipo reactivo de instrucción en la escuela.

No nos pondremos ahora a adivinar qué es lo que concretamente deberá revelar esta futura investigación. Por ahora hemos dado solo un paso en la nueva dirección, y como justificación de tal paso diremos que por más que complique nuestras ideas sobre las aparentemente simples cuestiones de la instrucción y el desarrollo, sobre los conceptos espontáneos y científicos, no puede dejar de constituir una burda simplificación en comparación con la verdadera y enorme complejidad del estado real de las cosas.

V

La investigación comparativa de los conceptos cotidianos y científicos (de las ciencias sociales) y de su desarrollo en la edad escolar realizada por Shif tiene, a la luz de lo dicho, una doble importancia. La primera y más inmediata tarea de la investigación era la verificación experimental de la parte concreta de nuestra hipótesis de trabajo, relativa al singular camino de desarrollo recorrido por los conceptos científicos en comparación con los cotidianos. La segunda tarea de la investigación era resolver al mismo tiempo, en este caso particular, el problema general de las relaciones entre la instrucción y el desarrollo. No vamos a repetir cómo han sido resueltas ambas cuestiones en la investigación. Sobre esto ya hemos hablado parcialmente más arriba y lo más importante está contenido en la misma investigación. Solo diremos que nos parece enteramente satisfactoria la primera resolución de estas cuestiones en el plano del trabajo experimental.

A la par de estas cuestiones no podían dejar de plantearse todavía dos más, sobre cuyo fondo ambas cuestiones mencionadas más arriba solo pueden ser planteadas en el plano investigativo.

Se trata, primero, de la cuestión de la naturaleza de los conceptos espontáneos del niño, que hasta nuestros tiempos se consideraban como el único objeto digno de estudio de la investigación psicológica, y, segundo, del problema general del desarrollo psicológico del escolar, fuera del cual es imposible toda investigación particular sobre los conceptos infantiles. Estas cuestiones, naturalmente, no podían ocupar el mismo espacio en la investigación que las dos primeras. No se hallaban en el centro, sino en la periferia de la atención del investigador. Por eso, para resolverlas, solo podemos hablar de los datos indirectos obtenidos en la investigación. Pero los datos indirectos, nos parece, más bien confirman que refutan las tesis desarrolladas en nuestra hipótesis relativa a estas dos cuestiones.

Sin embargo, el significado más importante de esta investigación consiste en que conduce a un nuevo planteamiento del problema del desarrollo del concepto en la edad escolar, brinda una hipótesis de trabajo que explica bien todos los datos hallados en las investigaciones anteriores, encuentra confirmación en los nuevos datos establecidos experimentalmente y, finalmente, ha perfeccionado el método de investigación de los conceptos reales del niño, en especial de los científicos, y, por lo tanto, no solo ha tendido un puente entre la investigación de los conceptos experimentales y el análisis de los conceptos reales vitales, sino que también ha abierto un ámbito de investigación infinitamente importante en la práctica y fecundo en la teoría, que dudosamente tenga un rol secundario en toda la historia del desarrollo mental del escolar. Ha mostrado cómo es posible investigar el desarrollo de los conceptos científicos.

Por último, consideramos que la importancia práctica de la investigación reside en haber mostrado a la psicología infantil las posibilidades de un verdadero análisis psicológico, es decir, un análisis signado por el principio de desarrollo en la enseñanza del sistema de los conocimientos científicos. Junto con esto, de la investigación se desprende también una serie de conclusiones pedagógicas directas respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, esclareciendo por ahora, claro que solo a grandes rasgos, genérica y esquemáticamente, lo que ocurre en la mente de un alumno concreto durante el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales.

Vemos en la investigación tres defectos básicos que lamentablemente resultaron insuperables en este primer experimento que avanza en una nueva dirección. El primero de ellos consiste en que los conceptos sociológicos del niño fueron tomados más en su aspecto general que en el particular. Nos han servido más como prototipo de cualquier concepto científico en general que como tipo determinado y singular de una forma específica de conceptos científicos. Esto fue producto de que en los primeros momentos de la investigación en un ámbito nuevo era necesario diferenciar los conceptos científicos de

los cotidianos, descubrir las propiedades de los conceptos sociológicos tomándolos como caso particular de los conceptos científicos. Las diferencias existentes entre las distintas formas de los conceptos científicos (aritméticos, de las ciencias naturales, de las ciencias sociales) solo podían convertirse en objeto de investigación luego de haber demarcado la línea que separa los conceptos científicos de los cotidianos. Esta es la lógica de la investigación científica: primero se hallan los rasgos generales y más amplios de un determinado conjunto de fenómenos, después se buscan las diferencias específicas dentro del mismo conjunto.

Esto explica que el conjunto de conceptos abordados en la investigación no sea el sistema de conceptos básicos y fundamentales que constituyen la lógica del propio objeto, sino que más bien ha sido formado a partir de una serie de conceptos aislados y no vinculados directamente entre sí, escogidos empíricamente sobre la base de los del material del programa de instrucción. Esto también explica que la investigación haya proporcionado más bien las regularidades generales del desarrollo de los conceptos científicos en comparación con los cotidianos que las regularidades específicas de los conceptos sociológicos como tales, y que estos hayan sido comparados con conceptos cotidianos tomados no del mismo campo de la vida social, sino de otros ámbitos.

El segundo defecto, que nos parece evidente en el trabajo, consiste nuevamente en haber realizado un estudio muy general, sumario, indiferenciado e indiscernible de la estructura de los conceptos, de las relaciones de generalidad inherentes a cada estructura y de las funciones que determinan tal estructura y tales relaciones de generalidad. Así como el primer defecto nos llevó a que el vínculo interno entre los conceptos sociológicos –ese importante problema del desarrollo del sistema de los conceptos– no quedara adecuadamente aclarado, el segundo defecto conduce inevitablemente a que el problema del sistema de los conceptos, el problema de las relaciones de generalidad, central a lo largo de toda la edad escolar y el único

que puede tender un puente entre el estudio de los conceptos experimentales y su estructura y el estudio de los conceptos reales, con la unidad de su estructura y de las funciones de generalización de la operación mental, haya quedado insuficientemente tratado. Esta inevitable simplificación inicial que hemos realizado en el propio planteamiento de la investigación experimental, dictada por la necesidad de plantear la cuestión en forma más limitada, provocó en otras condiciones, a su vez, una simplificación inadmisible del análisis de las operaciones intelectuales abordadas en el experimento. Así, por ejemplo, en las tareas que hemos aplicado no se dividieron las diferentes formas de dependencias de causa-efecto (los «porque» empíricos, psicológicos y lógicos) como hizo Piaget, que en este caso tiene de su lado una superioridad colosal; por sí mismo, esto condujo a que los límites entre las distintas edades se hicieran difusos dentro de la edad escolar, que ha sido tomada sumariamente. Pero hemos tenido que perder conscientemente precisión y penetración en el análisis psicológico para tener siquiera alguna chance de ganar precisión y definición en la respuesta a la cuestión básica acerca del carácter singular del desarrollo de los conceptos científicos.

Por último, el tercer defecto del trabajo, en nuestra opinión, consiste en la insuficiencia del estudio experimental de esas dos cuestiones que han aparecido simultáneamente en la investigación, como decíamos más arriba: la naturaleza de los conceptos cotidianos y la estructura del desarrollo psicológico en la edad escolar. La cuestión de la relación entre la estructura del pensamiento infantil, tal como fue descrita por Piaget, y los rasgos principales que caracterizan la propia naturaleza de los conceptos cotidianos (ausencia de sistema e involuntariedad), al igual que la cuestión del desarrollo de la comprensión consciente y la voluntariedad a partir del crecimiento del sistema de conceptos, cuestión central de todo el desarrollo mental del escolar, han resultado ser no solo imposibles de resolver experimentalmente, sino que ni siquiera han podido ser planteadas como tareas para resolver en el experimento. Esto se debe a que

ambas cuestiones necesitaban, para su tratamiento exhaustivo, de una investigación especial. Esto condujo inevitablemente a que la crítica de las principales tesis de Piaget desarrollada en nuestro trabajo resulte no del todo sustentada por la lógica del experimento y por ende no del todo eficaz.

En conclusión, nos hemos detenido tan minuciosamente en los defectos del trabajo que nos parecen evidentes porque permiten trazar las principales perspectivas que se abren con nuestra investigación, y junto con ello establecer la única postura correcta hacia este trabajo y hacia el primer y muy modesto paso en el nuevo ámbito de la psicología del pensamiento infantil, infinitamente fecundo en el aspecto teórico y práctico.

Solo nos queda por decir que en el curso de la propia investigación, desde el comienzo hasta su culminación, nuestra hipótesis de trabajo y la investigación experimental siguieron un desarrollo distinto al que se presenta aquí. En el curso real del trabajo experimental, las cosas nunca se dan como en su formulación literaria definitiva. La construcción de la hipótesis de trabajo no precedió al análisis experimental, ni la investigación podía estar apoyada desde el mismo comienzo en una hipótesis ya acabada e íntegramente elaborada. La hipótesis y el experimento, según expresión de Lewin, son dos polos de un todo único dinámico, se forman, se desarrollan y crecen conjuntamente, se alimentan y promueven mutuamente.

Y una de las pruebas más importantes de la veracidad y fecundidad de nuestra hipótesis la vemos en que la investigación experimental y los supuestos teóricos de la hipótesis nos han conducido conjuntamente a resultados no solo similares, sino absolutamente idénticos. Han mostrado cuál es el punto central, el eje fundamental y la idea principal de todo nuestro trabajo: cuando se asimila una nueva palabra, el proceso de desarrollo del concepto correspondiente no finaliza, sino que solo comienza. Cuando se asimila por primera vez una nueva palabra, esta no se sitúa al final, sino al comienzo de su desa-

rrollo, y siempre es en este período una palabra inmadura. El paulatino desarrollo interno de su significado lleva también a la maduración de la propia palabra. El desarrollo del aspecto semántico del habla es aquí, como en todas partes, el proceso fundamental y decisivo en el desarrollo del pensamiento y del habla del niño. Como dice Tolstói, «la palabra casi siempre está lista cuando está listo el concepto» (Tolstói, 1903, p. 143), mientras que por lo general se suponía que el concepto casi siempre estaba listo cuando estaba lista la palabra.

CAPÍTULO SÉPTIMO

PENSAMIENTO Y PALABRA

«He olvidado la palabra que quería decir,
y el pensamiento, incorpóreo, retorna al reino de las sombras.»[67]

HEMOS iniciado nuestra investigación con el intento de descubrir la relación interna que existe entre el pensamiento y la palabra en los estadios más tempranos del desarrollo filogenético y ontogenético. Hemos hallado que el comienzo del desarrollo del pensamiento y la palabra, el período prehistórico en la existencia del pensamiento y el habla, no manifiesta ninguna relación ni dependencia determinada entre sus raíces genéticas. Por lo tanto, las relaciones internas que buscamos entre el pensamiento y la palabra no representan una magnitud originaria, dada de antemano, una condición, el punto de partida fundamental para el posterior desarrollo, sino que surgen y se forman solo en el proceso de desarrollo histórico de la conciencia humana; no son una condición, sino un producto del proceso de formación de la persona.

Incluso en el punto superior del desarrollo animal –en los antropoides– el habla, semejante a la humana en el sentido fonético, no está en modo alguno vinculada con el intelecto, también similar al humano. Y en el estadio inicial del desarrollo infantil hemos podido constatar sin lugar a dudas la existencia

---

67. Mención oblicua de Osip Mandelshtam. Vigotski cita líneas del poema «La golondrina», de 1920. (N. del T.)

de un estadio preintelectual en el proceso de formación del habla y un estadio prediscursivo en el desarrollo del pensamiento. El pensamiento y la palabra no están relacionados entre sí por un vínculo originario. Este vínculo surge, se transforma y crece en el curso del propio desarrollo del pensamiento y la palabra.

A su vez, sería incorrecto, como hemos intentado explicar al comienzo de nuestra investigación, concebir el pensamiento y el habla como dos procesos externos, como dos fuerzas independientes que corren y actúan paralelamente o que se cruzan en puntos aislados del camino y ejercen una mutua influencia mecánica. La ausencia de un vínculo originario entre el pensamiento y la palabra no significa en modo alguno que este vínculo solo pueda darse como una relación externa entre dos formas esencialmente heterogéneas de actividad de la conciencia. Al contrario, como hemos pretendido demostrar, el principal vicio metodológico de la inmensa mayoría de las investigaciones sobre el pensamiento y el habla, que determina la ineficacia de estos trabajos, consiste justamente en interpretar el pensamiento y la palabra como dos elementos independientes, autónomos y aislados, de cuya unión externa surge el pensamiento discursivo con todas sus propiedades específicas.

Hemos intentado demostrar que el método de análisis que deriva de semejante interpretación está de antemano condenado al fracaso, ya que para explicar las propiedades del pensamiento discursivo como un todo lo descompone en sus elementos –el habla y el pensamiento–, que no poseen las propiedades inherentes al conjunto, con lo cual se cierra el camino para toda explicación de estas propiedades. El investigador que utiliza este método se asemeja a una persona que, intentando explicar por qué el agua apaga el fuego, la descompusiera en hidrógeno y oxígeno y viera con asombro que el oxígeno aviva el fuego y el hidrógeno mismo arde. Quisiéramos demostrar luego que el análisis que se vale de este método de descompo-

sición en elementos no es en realidad un análisis en el propio sentido de la palabra, aplicable a la resolución de problemas concretos en cualquier ámbito de fenómenos. Se trata más bien de una generalización que de la desagregación y distinción de la particularidad del fenómeno sometido a explicación. Por su misma esencia, este método lleva más bien a la generalización que al análisis. En efecto, decir que el agua se compone de hidrógeno y oxígeno significa afirmar algo que se refiere en igual medida al agua en general y a todas sus propiedades: al océano Pacífico en la misma medida que a una gota de lluvia, a la propiedad del agua de apagar el fuego en la misma medida que al principio de Arquímedes. Del mismo modo, decir que el pensamiento discursivo se compone de procesos intelectuales, y más precisamente de funciones verbales, significa afirmar algo que se refiere a todo el pensamiento discursivo en conjunto y a cada una de sus propiedades aisladas en idéntica medida, - lo que significa no decir nada nuevo respecto a cada uno de los problemas concretos abordados por la investigación del pensamiento discursivo.

Por esta razón, hemos intentado desde el mismo comienzo tomar otro punto de vista, plantear de modo diferente todo el problema y emplear en la investigación otro método de análisis. Hemos tratado de reemplazar el análisis que utiliza el método de descomposición en elementos por el de descomposición en unidades, entendiendo por estas últimas aquellos productos del análisis que, a diferencia de los elementos, constituyen los aspectos primarios, no de todo el fenómeno estudiado, sino solo de sus distintas facetas y propiedades concretas; además, también a diferencia de los elementos, las unidades no pierden las propiedades inherentes al todo sujetas a explicación, sino que contienen en la forma más simple y originaria las propiedades del todo por las que se ha emprendido el análisis. La unidad a la que llegamos en el análisis contiene, en su forma más elemental, las propiedades inherentes al pensamiento discursivo como un todo.

Hemos hallado esta unidad que refleja en forma elemental la unión del pensamiento y el habla en el *significado* de la palabra. El significado de la palabra, como hemos intentado aclarar más arriba, constituye la unidad indivisible de ambos procesos, sobre la que no puede decirse qué es exactamente: un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento. Una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío. Por consiguiente, el significado es un atributo imprescindible y constitutivo de la propia palabra. Es la propia palabra considerada en el aspecto interno. Por lo tanto, tendríamos derecho a considerarla con bastante fundamento como un fenómeno del habla. Sin embargo, desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra, como hemos sostenido reiteradamente a lo largo de la investigación, no es otra cosa que una generalización o un concepto. Generalización y significado de la palabra son en esencia sinónimos. Toda generalización, toda formación de un concepto, representa el más específico, más auténtico y más indudable acto de pensamiento. En consecuencia, tenemos derecho a considerar el significado de la palabra como un fenómeno del pensamiento.

De esta manera, el significado de la palabra es al mismo tiempo un fenómeno verbal e intelectual, y esto no quiere decir que solo pertenezca externamente a dos ámbitos distintos de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento solo en la medida en que el pensamiento esté relacionado con la palabra y encarnado en ella, y a la inversa: es un fenómeno del habla solo en la medida en que el habla esté relacionada con el pensamiento e iluminada por él. Es un fenómeno de pensamiento verbal o de palabra significativa, es la *unidad* de la palabra y el pensamiento.

Luego de todo lo dicho, nos parece que esta tesis básica de nuestra investigación no necesita más confirmaciones. Creemos que nuestras investigaciones experimentales han corroborado y avalado por completo esta tesis, demostrando que al operar con el significado de la palabra como unidad del pensamiento discursivo encontramos, en efecto, la posibilidad real de

investigar concretamente el desarrollo de este y de explicar sus principales características en los distintos estadios. Pero el fruto principal no es esta tesis en sí misma, sino la que deriva de ella, que constituye el resultado central y más importante de nuestras investigaciones. Esta investigación ha revelado que los significados de las palabras *se desarrollan.* El descubrimiento de que los significados cambian y se desarrollan es el elemento nuevo y esencial que ha aportado nuestra investigación al estudio del pensamiento y el habla, es un descubrimiento trascendental que nos permite por primera vez superar definitivamente el postulado de la constancia e invariabilidad del significado de la palabra que servía de base a las anteriores teorías sobre el pensamiento y el habla. Desde el punto de vista de la vieja psicología, el vínculo entre la palabra y el significado es meramente asociativo, establecido gracias a la repetida coincidencia en la conciencia de las percepciones de la palabra y la cosa designada con tal palabra. La palabra evoca su significado así como el abrigo de una persona evoca a esta o como el aspecto exterior de una casa remite a sus habitantes. Desde este punto de vista, el significado de la palabra, una vez establecido, no puede ni desarrollarse ni modificarse en absoluto. La asociación que sirve de nexo entre la palabra y el significado puede fortalecerse o debilitarse, puede enriquecerse por medio de vínculos con otros objetos del mismo género, puede extenderse, por semejanza o proximidad, a un círculo más amplio de objetos o, al contrario, puede reducir o limitar este círculo; en otras palabras, puede sufrir una serie de cambios cuantitativos y externos, pero no puede cambiar su naturaleza psicológica interna, ya que para esto debería dejar de ser lo que es, o sea, una asociación.

Desde este punto de vista, naturalmente, el desarrollo del aspecto semántico del habla, el desarrollo del significado de las palabras, se vuelve totalmente inexplicable e imposible. Esto ha encontrado su expresión tanto en la lingüística como en la psicología del habla del niño y el adulto. La rama de la lingüística que se ocupa del estudio del aspecto semántico del

habla, es decir, la semántica, al haber asimilado la concepción asociacionista, considera hasta hoy el significado de la palabra como la asociación entre la forma sonora y el objeto designado con ella, su contenido. Por esta razón, absolutamente todas las palabras –las más concretas y las más abstractas– están construidas por igual en cuanto al significado y no contienen nada específico para el habla como tal, en tanto el vínculo asociativo que liga la palabra y el significado constituye la base psicológica del habla significativa, la base de procesos tales como el recuerdo de una persona al ver su abrigo. La palabra nos obliga a evocar su contenido, como en general cualquier cosa puede recordarnos cualquier otra. Por eso no es sorprendente que, al no encontrar nada específico en el vínculo de la palabra con el significado, la semántica no haya podido tampoco plantear la cuestion sobre el desarrollo del aspecto semántico del habla, sobre el desarrollo de los significados de las palabras. Todo el desarrollo se reducía exclusivamente al cambio de los vínculos asociativos entre diversas palabras y objetos: la palabra podía designar antes un objeto y luego vincularse asociativamente con otro. Del mismo modo, el abrigo, al pasar de un poseedor a otro, podía recordar antes a una persona y ahora a otra. El desarrollo del aspecto semántico del habla se agota para la lingüística en el cambio del objeto designado por la palabra, pero para ella sigue siendo ajena la idea de que en el curso del desarrollo histórico de la lengua cambia la estructura semántica del significado de la palabra y la naturaleza psicológica de este significado, de que el pensamiento lingüístico pasa de las formas elementales y primitivas de generalización a las formas superiores y más complejas, reflejadas en los conceptos abstractos, de que, por último, en el curso del desarrollo histórico de la lengua cambia no solo el objeto designado por la palabra, sino también el propio carácter del reflejo y de la generalización de la realidad en la palabra.

De la misma manera, este punto de vista asociacionista lleva a la imposibilidad y a la inexplicabilidad del desarrollo del aspecto semántico del habla en la edad infantil. En el

niño, el desarrollo del significado de la palabra puede reducirse solo al cambio puramente externo y cuantitativo de los vínculos asociativos que ligan la palabra y el significado, al enriquecimiento y fortalecimiento de tales vínculos. Que la propia estructura y naturaleza del vínculo entre la palabra y el significado pueda cambiar, como de hecho ocurre en el curso del desarrollo del habla infantil, es algo inexplicable desde el punto de vista asociacionista.

Finalmente, en el funcionamiento del pensamiento discursivo del adulto, desde este punto de vista, tampoco podemos encontrar nada nuevo más que un movimiento lineal constante en un mismo plano, por los caminos asociativos que van de la palabra a su significado y del significado a la palabra. La comprensión del habla consiste en una cadena de asociaciones surgidas en la mente bajo la influencia de formas conocidas de palabras. La expresión del pensamiento en la palabra es el movimiento opuesto, por los mismos caminos asociativos que van de los objetos representados en el pensamiento a sus denominaciones verbales. La asociación garantiza siempre este vínculo bilateral entre dos representaciones: a veces el abrigo puede hacer recordar a la persona que lo lleva y otras veces la persona puede hacernos recordar su abrigo. En la comprensión del habla y en la expresión del pensamiento en la palabra no hay, por consiguiente, nada nuevo ni específico en comparación con cualquier acto de rememoración y de conexión asociativa.

A pesar de haberse reconocido y demostrado experimental y teóricamente la inconsistencia de la teoría asociacionista hace ya un tiempo, esto no ha modificado la interpretación asociacionista de la naturaleza de la palabra y su significado. La escuela de Würzburg, que consideraba como tarea principal demostrar la irreductibilidad del pensamiento a la corriente asociativa de representaciones, la imposibilidad de explicar el movimiento, el encadenamiento y la rememoración de los pensamientos desde el punto de vista de las leyes de la asociación y demostrar la existencia de regularidades especiales que

dirigen la corriente de los pensamientos, no solo no ha hecho nada para revisar las concepciones asociacionistas sobre la naturaleza de la relación entre la palabra y el significado, sino que ni siquiera ha considerado necesario manifestarse sobre la necesidad de tal revisión. Ha separado el habla y el pensamiento, dando al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios. Ha liberado el pensamiento del camino de todo lo figurativo, sensitivo, y del poder de las leyes asociativas, lo ha convertido en un acto puramente espiritual, regresando con ello a los orígenes de la concepción espiritualista precientífica de San Agustín y Descartes, y ha llegado en última instancia a un idealismo subjetivo extremo en la teoría del pensamiento, yendo más lejos que Descartes y declarando por boca de Külpe: «No solo decimos: "pienso, luego existo", sino además: "el mundo existe tal como lo instituimos y definimos"» (Külpe, 1914, p. 81). Por lo tanto, el pensamiento, como algo divino, le ha sido entregado a Dios. La psicología del pensamiento ha comenzado a moverse abiertamente en dirección de las ideas de Platón, como ha reconocido el propio Külpe.

Simultáneamente, al liberar el pensamiento del cautiverio de lo sensible, convirtiéndolo en un acto puro, incorpóreo, espiritual, estos psicólogos apartaron el pensamiento del habla, dejando por completo esta última a merced de las leyes asociativas. Incluso con posterioridad a los trabajos de la escuela de Würzburg, el vínculo entre la palabra y su significado siguió considerándose como una simple asociación. La palabra, entonces, resultó ser la expresión externa del pensamiento, su vestimenta, no teniendo ninguna participación en su vida interna. Nunca antes el pensamiento y el habla habían sido tan divididos y tan separados uno del otro en la representación de los psicólogos como en la época de Würzburg. La superación del asociacionismo en el ámbito del pensamiento ocasionó un fortalecimiento aún mayor de la interpretación asociacionista del habla. Como algo del César, le fue entregado al César.

Los psicólogos de esta orientación que continuaron por esa línea no solo no pudieron modificarla, sino que la siguieron

profundizando y desarrollando. Así, Selz, que demostró toda la inconsistencia de la teoría constelativa, o sea, asociativa en última instancia, del pensamiento productivo, propuso en su lugar una nueva teoría que ha profundizado y reafirmado la separación entre el pensamiento y la palabra, establecida desde el comienzo mismo en los trabajos de esta escuela. Selz siguió considerando el pensamiento en sí, separado del habla, y llegó a la conclusión de que el pensamiento productivo del hombre es esencialmente idéntico a las operaciones intelectuales del chimpancé: ya que la palabra no provoca ningún cambio en la naturaleza del pensamiento, la independencia de este con respecto al habla es muy grande.

Incluso Ach, que hizo del significado de la palabra el objeto de una investigación especial y fue el primero que comenzó a superar el asociacionismo en la teoría de los conceptos, no pudo ir más allá de reconocer, junto con las asociativas, las tendencias determinantes en el proceso de formación de los conceptos. Por esta razón, en sus conclusiones no superó los límites de la interpretación anterior sobre el significado de la palabra. Identificó el concepto y el significado de la palabra, con lo que excluyó toda posibilidad de cambio y desarrollo de los conceptos. Una vez que surge, el significado permanece invariable y constante. Cuando se forma el significado de una palabra, su camino de desarrollo ha concluido. Pero esto mismo enseñaban los psicólogos con los que Ach discutía. La diferencia entre él y sus adversarios solo consiste en que estos caracterizan en forma diferente el momento inicial en la formación del significado de la palabra, pero tanto para él como para ellos el momento inicial es al mismo tiempo el punto final de todo el desarrollo del concepto.

La misma situación se ha creado también en la teoría del pensamiento y el habla de la moderna psicología guestáltica. Esta corriente ha intentado, de un modo más profundo, más consecuente y más radical que otras, superar la psicología asociacionista en conjunto. Por eso no se limitó a una incierta resolución de la cuestión, tal como hicieron sus predecesoras.

Ha intentado liberar no solo el pensamiento, sino también el habla, del poder de las leyes asociativas, y subordinar a ambos por igual a las leyes de la formación de estructuras. Pero, sorpresivamente, esta corriente psicológica, la más progresista de todas, no solo no avanzó en el estudio del pensamiento y el habla, sino que dio un gran paso atrás en comparación con sus predecesoras.[68]

Ante todo, mantuvo completamente la profunda separación entre el pensamiento y el habla. La relación entre el pensamiento y la palabra se presenta, a la luz de la nueva teoría, como una simple analogía, como la reducción de ambos a un común denominador estructural. Los investigadores de esta corriente consideran que el origen de las verdaderas palabras significativas del niño es análogo a la operación intelectual de los chimpancés en los experimentos de Köhler. La palabra forma parte de la estructura de la cosa, explican, y adquiere un cierto significado funcional, así como un palo para el mono forma parte de la estructura de la situación de apropiación del fruto y adquiere el significado funcional de instrumento. Por lo tanto, el vínculo entre la palabra y el significado ya no se concibe como meramente asociativo, sino como estructural. Esto representa un gran paso adelante. Sin embargo, si se mira atentamente aquello que nos brinda esta nueva interpretación de las cosas, no será difícil persuadirse de que este paso adelante es una simple ilusión, y en realidad permanecemos en el mismo sitio de la psicología asociacionista.

En efecto, la palabra y la cosa designada por ella forman una estructura. Pero esta estructura es completamente análoga a cualquier vínculo estructural general entre dos cosas. No contiene en sí nada específico para la palabra como tal. Dos cosas cualesquiera, da lo mismo si se trata del palo y el fruto o de la palabra y el objeto que esta designa, forman parte de una única

---

68. En esta frase, las ediciones soviéticas de 1956 y 1982 suprimieron la referencia a la psicología guestáltica como «la más progresista de todas». (N. del T.)

estructura, según las mismas leyes. Nuevamente, la palabra no es más que una cosa entre otras. La palabra es una cosa y se une con otras cosas según las leyes estructurales generales de unión entre cosas. Pero lo que distingue a una palabra de cualquier otra cosa y la estructura de una palabra de cualquier otra estructura, el modo en que la palabra representa la cosa en la conciencia, lo que hace de la palabra una palabra, todo esto escapa a la atención de los investigadores. En la nueva psicología, no menos que en la antigua, se mantiene plenamente la negación de la especificidad de la palabra y de su relación con los significados y la disolución de estas relaciones en el mar de relaciones estructurales de toda clase.

En realidad, para explicar la idea de la psicología guestáltica sobre la naturaleza de la palabra, podríamos reproducir en su totalidad el mismo ejemplo de la persona y su abrigo, con ayuda del cual intentamos aclarar la idea de la psicología asociacionista sobre la naturaleza de la relación entre la palabra y el significado. La palabra evoca su significado igual que el abrigo nos recuerda a la persona sobre la cual estamos acostumbrados a verlo. Esta situación es válida también para la psicología guestáltica, ya que para ella el abrigo y la persona que lo lleva forman una misma estructura, al igual que la palabra y la cosa que esta designa. El hecho de que el abrigo pueda recordarnos a su poseedor, así como el que la persona pueda recordarnos su abrigo, también se explica, desde el punto de vista de la nueva psicología, por las leyes estructurales.

De este modo, en lugar del principio de asociación se utiliza el principio de la estructura, pero este nuevo principio se aplica universal e indiferenciadamente a todas las relaciones generales entre las cosas, como el principio anterior. Los representantes de la antigua corriente dicen que la relación entre la palabra y su significado se establece de igual modo que la relación entre el palo y la banana. ¿Pero no es acaso la misma relación sobre la que se habla en nuestro ejemplo? La esencia de este asunto reside en que en la nueva psicología, al igual que en la antigua, se excluye de antemano toda posibilidad de explicar las

relaciones específicas entre la palabra y el significado. A estas relaciones no se les reconoce nada específico que las distinga de todas las otras relaciones posibles entre los objetos. Todos los gatos son pardos en la noche del estructuralismo universal, así como antes era imposible distinguirlos en la noche del asociacionismo universal.

Ach intentó superar el asociacionismo con ayuda de la tendencia determinante, la psicología guestáltica con ayuda del principio de la estructura, pero allí y aquí se mantienen íntegramente los dos aspectos fundamentales de la antigua teoría: primero, la concepción de que la relación entre la palabra y el significado es esencialmente idéntica a la relación entre dos cosas cualesquiera y, segundo, la idea de que el significado de la palabra no se desarrolla. Al igual que para la antigua psicología, para la psicología guestáltica sigue siendo válida la tesis según la cual el desarrollo del significado de la palabra finaliza en el momento de su surgimiento. Por eso el cambio de diferentes orientaciones en psicología, que con tanto ímpetu ha dado lugar a corrientes tales como la teoría de la percepción y la memoria, produce la impresión de un agotador y monótono pataleo sobre un mismo lugar, de un giro en círculo, cuando se trata del problema del pensamiento y el habla. Un principio sustituye a otro. Lo nuevo es radicalmente opuesto a lo anterior. Pero en el estudio sobre el pensamiento y el habla, son similares entre sí como dos gemelos. Como dice un proverbio francés, cuanto más cambia algo, más se parece a sí mismo.

Si en la teoría del habla la nueva psicología permanece en el antiguo lugar y conserva íntegramente la idea de la independencia del pensamiento respecto a la palabra, en la teoría del pensamiento da un gran paso atrás. Esto se refleja sobre todo en que la psicología guestáltica se inclina a negar la existencia de leyes específicas del pensamiento como tal, y las diluye en las leyes estructurales generales. La escuela de Würzburg elevó la idea al rango de un acto puramente espiritual y colocó la palabra en el ámbito de las asociaciones sensitivas elementales.

Este es su principal defecto, pero, con todo, supo identificar las leyes específicas de la conexión, movimiento y corriente de los pensamientos a partir de las leyes más elementales de la conexión y curso de las representaciones y percepciones. En este sentido, era superior a la nueva psicología. La psicología guestáltica, reduciendo a un común denominador estructural las percepciones de las gallinas, las operaciones intelectuales del chimpancé, la primera palabra significativa del niño y el pensamiento productivo desarrollado del adulto, borró no solo toda diferencia entre la estructura de la palabra significativa y la estructura del palo y la banana, sino también la diferencia entre las formas más elevadas del pensamiento y la percepción más elemental.

Si intentáramos hacer el balance de este breve examen crítico de las principales teorías contemporáneas sobre el pensamiento y el habla, sería factible reducir a dos tesis fundamentales lo que aquellas tienen en común. Primero, ninguna de estas corrientes capta en la naturaleza psicológica de la palabra el rasgo principal, básico y central que hace de la palabra una palabra y sin el cual esta deja de ser lo que es: la generalización implícita en ella, el modo particular de reflejar la realidad en la conciencia. Segundo, todas estas teorías consideran la palabra y su significado por fuera del desarrollo. Estos dos aspectos están internamente vinculados entre sí, ya que solo una adecuada representación de la naturaleza psicológica de la palabra puede hacernos comprender la posibilidad de desarrollo de la palabra y de su significado. En la medida en que estos dos aspectos se mantengan en las sucesivas corrientes, todas ellas serán esencialmente parecidas. Por eso, la disputa y la sucesión entre las distintas corrientes en la moderna psicología del pensamiento y el habla recuerdan aquel poema humorístico de Heine sobre el reinado del honorable y leal anciano Schablone, asesinado por el puñal de los que se alzaron en su contra:

Cuando solemnemente repartieron
los herederos el trono y el reino

el nuevo Schablone –decían–
al viejo Schablone se parecía.[69]

El descubrimiento del carácter variable e inestable de los significados de las palabras y de su desarrollo es un hecho fundamental y de gran importancia para sacar toda la teoría del pensamiento y el habla del callejón sin salida en que se encuentra. El significado de la palabra no es constante. Cambia durante el desarrollo del niño. Cambia también con los distintos modos de funcionamiento del pensamiento. Es una formación más bien dinámica que estática. Solo es posible establecer la variabilidad de los significados cuando se ha determinado correctamente la naturaleza del propio significado. Su naturaleza se pone de manifiesto ante todo en la generalización que toda palabra encierra como aspecto fundamental y central, puesto que toda palabra ya generaliza.

Pero si el significado de la palabra puede cambiar su naturaleza interna, quiere decir que también puede cambiar la relación del pensamiento con la palabra. Para comprender el cambio y la dinámica de las relaciones entre el pensamiento y la palabra es necesario incluir, como una especie de corte transversal, el esquema genético del cambio de los significados que hemos desarrollado en la investigación principal. Es necesario aclarar el rol funcional del significado verbal en el acto del pensamiento. Aún no hemos tenido ocasión, a lo largo de toda la extensión de nuestro trabajo, de detenernos en el

69. Aquí Vigotski comete un error. El autor de estos versos no es Heine, sino el escritor alemán Ludwig Fulda (1862-1939), y corresponden a su poema «Balada». El error, seguramente, se debió a que Vigotski los leyó en algún libro editado por el escritor satírico Aleksándr Mijáilovich Glikberg (1880-1932), más conocido por su seudónimo Sasha Chiorni, quien alcanzó renombre por sus traducciones de poetas alemanes, especialmente de Heine. En el poema hay un juego de palabras: en alemán, y también en ruso, *schablone* significa «esquema», «modelo» o «pauta», de donde el carácter humorístico de los versos. Curiosamente, ninguna edición rusa existente hasta el momento advirtió este error. (N. del T.)

proceso del pensamiento verbal en su conjunto. No obstante, hemos reunido ya todos los datos necesarios para representarnos a grandes rasgos cómo se lleva a cabo este proceso. Ahora intentaremos figurarnos cabalmente la compleja estructura de cualquier proceso real del pensamiento y, junto con esto, su compleja trayectoria desde el primer e incierto momento de surgimiento del pensamiento hasta su realización definitiva en la formulación verbal. Para eso, debemos pasar del plano genético al funcional y delinear no el proceso de desarrollo de los significados y los cambios de su estructura, sino el proceso de funcionamiento de los significados en el curso vivo del pensamiento verbal. Si logramos hacer esto, habremos mostrado al mismo tiempo que cada estadio de desarrollo presenta no solo una estructura del significado verbal propia, sino también una relación especial entre el pensamiento y el habla, determinada por tal estructura. Pero, como es sabido, los problemas funcionales se resuelven con mayor facilidad cuando la investigación aborda formas superiores desarrolladas de una actividad en la que toda la complejidad de la estructura funcional aparece en su forma más diferenciada y madura. Por eso, dejaremos por un momento las cuestiones del desarrollo y nos dirigiremos al estudio de las relaciones del pensamiento y la palabra en la conciencia desarrollada.

En cuanto intentamos realizar esto, se abre ante nosotros un cuadro vasto y muy complicado que supera, por la complejidad de su arquitectura, todo lo que hubieran podido representar los esquemas de los investigadores de más rica imaginación. Se confirman las palabras de Tolstói, respecto a que «la relación de la palabra con el pensamiento y la formación de nuevos conceptos es un proceso del alma muy complejo, delicado y misterioso» (Tolstói, 1903, p. 143).

Antes de pasar a la descripción esquemática de este proceso hablaremos, anticipando los resultados de la siguiente exposición, de la idea rectora y fundamental a cuyo desarrollo y explicación deberá servir toda investigación posterior. Esta idea central puede ser expresada en una fórmula general: ante

todo, la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa, sino un proceso, el movimiento del pensamiento hacia la palabra y, a la inversa, de la palabra hacia el pensamiento. Esta relación aparece, a la luz del análisis psicológico, como un proceso que atraviesa una serie de fases o estadios, sufriendo modificaciones que, por sus rasgos esenciales, pueden ser consideradas desarrollo. Por cierto, no se trata del desarrollo de la edad, sino del funcional, pero el movimiento del propio proceso del pensar, del pensamiento a la palabra, es desarrollo. El pensamiento no se refleja en la palabra, sino que se realiza en esta. Por esta razón, podría hablarse del proceso de formación (la unidad del ser y del no ser) del pensamiento en la palabra. Todo pensamiento intenta unir algo con algo, establecer una relación entre esto y aquello. Todo pensamiento tiene movimiento, curso, despliegue, en una palabra, el pensamiento cumple alguna función, algún trabajo, resuelve alguna tarea. Este curso del pensamiento se da como un movimiento interno a través de toda una serie de planos, como el paso del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. Por eso, la tarea primordial de todo análisis que pretenda estudiar la relación entre el pensamiento y la palabra como el movimiento desde el pensamiento hacia la palabra es estudiar las fases sobre la base de las cuales se forma este movimiento, la distinción de los distintos planos atravesados por el pensamiento que se materializa en la palabra. El investigador se enfrenta aquí con mucho de lo que «ni siquiera los sabios podían soñar».[70]

En primer lugar, nuestro análisis nos lleva a distinguir dos planos en la propia habla. La investigación muestra que el aspecto interno, significativo, semántico del habla, y el externo, sonoro y manifiesto, si bien conforman una auténtica unidad, cada uno tiene sus propias leyes de movimiento. La unidad del habla es una unidad compleja, no es homogénea ni uniforme. Ante todo, la existencia del movimiento del habla se hace pa-

---

70. Vigotski utiliza aquí una expresión de Shakespeare. (N. del T.)

tente, tanto en el aspecto semántico como en el manifiesto, en toda una serie de hechos vinculados al ámbito del desarrollo verbal del niño. Señalaremos los dos hechos principales.

Se sabe que el aspecto externo del habla se desarrolla en el niño comenzando por una palabra, por el encadenamiento de dos o tres palabras, luego por una frase sencilla y por el encadenamiento de frases, y después, por frases complejas y por el habla coherente, compuesta por una serie acabada de frases. Por lo tanto, el niño avanza, en el dominio del aspecto manifiesto del habla, de las partes al todo. Pero también se sabe que, por su significado, la primera palabra del niño es una frase completa: una oración de una sola palabra. En el desarrollo del aspecto semántico del habla, el niño comienza por el todo, por la frase, y solo más tarde pasa a dominar las distintas unidades semánticas, los significados de las distintas palabras, separando su pensamiento unido, expresado en una oración de una sola palabra, en una serie de significados verbales aislados relacionados entre sí. De esta manera, si se toman los momentos inicial y final en el desarrollo de los aspectos semántico y manifiesto del habla, es fácil convencerse de que este desarrollo avanza en direcciones opuestas. El aspecto semántico del habla se desarrolla del todo a la parte, de la oración a la palabra, y el aspecto externo, de la parte al todo, de la palabra a la oración.

Este solo hecho basta para persuadirnos de la necesidad de distinguir el progreso de los aspectos semántico y sonoro del habla. Los movimientos en uno y otro plano no coinciden fundiéndose en una línea única, sino que pueden darse, como ha sido demostrado en el caso que hemos analizado, en direcciones opuestas. Esto no significa en modo alguno una ruptura entre ambos planos del habla ni la autonomía o independencia de cada uno de sus dos aspectos. Al contrario, la distinción entre ambos planos es el primer paso necesario para establecer su unidad interna. Su unidad supone la existencia de un movimiento propio en cada uno de los dos aspectos del habla y la existencia de relaciones complejas entre el movi-

miento de uno y otro. Pero estudiar las relaciones que sirven de base a la unidad del habla solo es posible después de que hayamos distinguido, mediante el análisis, los aspectos de ella que permiten la existencia de estas complejas relaciones. Si ambos aspectos del habla fueran lo mismo, si coincidieran y se fundieran en una sola línea, sería absolutamente imposible hablar de alguna relación en la estructura interna del habla, ya que no es posible la relación de una cosa consigo misma. En nuestro ejemplo, esa unidad interna de los dos aspectos del habla con direcciones opuestas en el proceso del desarrollo infantil se pone de manifiesto no menos que su divergencia. El pensamiento del niño nace originariamente como un todo incierto e indivisible, y precisamente por eso no tiene más remedio que hallar expresión verbal en una sola palabra. Por así decir, el niño elige para su pensamiento una vestimenta verbal a su medida. A medida que el pensamiento del niño se ramifica y comienza a estructurarse sobre la base de partes aisladas, el niño pasa, en el habla, de las partes al todo complejo. Y a la inversa, a medida que el niño pasa en el habla de las partes al todo compuesto de la oración, puede pasar también en el pensamiento del todo complejo a las partes. Por lo tanto, el pensamiento y la palabra están desde el principio mismo cortados por un patrón diferente. En cierto sentido, puede decirse que entre ellos existe más bien una contradicción que una correspondencia. La estructura del habla no es el simple reflejo especular de la estructura del pensamiento. Por eso no puede calzarle al pensamiento como un vestido a medida. El habla no es la expresión del pensamiento consumado. El pensamiento, al convertirse en habla, se reestructura y modifica su aspecto. El pensamiento no se expresa, sino que se realiza en la palabra. Por tal razón, los procesos opuestos en el desarrollo de los aspectos semántico y sonoro del habla conforman una auténtica unidad justamente gracias a sus direcciones contrarias.

El otro hecho, no menos trascendental, está vinculado con una época más tardía del desarrollo. Como recordábamos,

Piaget ha establecido que el niño domina antes la compleja estructura de la oración subordinada con las conjunciones «porque», «a pesar de», «ya que», «aunque», que las estructuras semánticas que corresponden a estas formas sintácticas. La gramática, en el desarrollo del niño, va por delante de la lógica. El niño que emplea correcta y adecuadamente las conjunciones que expresan dependencias de causa-efecto, temporales, adversativas, condicionales y otras en el habla espontánea y en la situación que corresponde, aún a lo largo de toda la edad escolar no toma conciencia del aspecto semántico de estas conjunciones y no sabe utilizarlas voluntariamente. Esto significa que el desarrollo de los aspectos semántico y manifiesto de la palabra en el dominio de las estructuras sintácticas complejas no coincide. El análisis de la palabra podría demostrar otra vez, como en el caso anterior, que esta divergencia entre la gramática y la lógica en el desarrollo del habla infantil no solo no excluye su unidad, sino que, por el contrario, solo ella hace posible esta unidad interna del significado y la palabra que expresa relaciones lógicas complejas.

Esta divergencia entre los aspectos semántico y manifiesto del habla se pone aún más en claro, aunque no tan directamente, en el funcionamiento del pensamiento desarrollado. Para mostrar esto, deberemos trasladar nuestro análisis del plano genético al funcional. Pero antes indicaremos que los datos que ya hemos extraído de la génesis del habla nos permiten sacar algunas conclusiones fundamentales también en el sentido funcional. Si, como hemos visto, el desarrollo de los aspectos semántico y sonoro del habla sigue direcciones opuestas a lo largo de la temprana infancia, resulta comprensible que en ningún momento, cualquiera sea el punto en el que nos pongamos a analizar las correlaciones entre estos dos planos del habla, podrá haber entre ellos una coincidencia completa. Mucho más demostrativos son los datos que se desprenden directamente del análisis funcional del habla. Estos datos son muy conocidos por la moderna lingüística de orientación psicológica. Entre

toda una serie de hechos vinculados con esto, la divergencia entre el sujeto y el predicado gramatical y psicológico debe colocarse en primer lugar.

> Es poco probable que exista -dice Vossler- un camino más inseguro para interpretar el sentido psicológico de cualquier fenómeno lingüístico que el camino de la interpretación gramatical. En este camino surgen inevitablemente errores de comprensión, condicionados por la falta de correspondencia entre la composición psicológica y gramatical del habla. Uhland comienza el prólogo a «Ernst Herzog von Schwaben» con las siguientes palabras: «Un espectáculo penoso se abrirá ante ustedes». Desde el punto de vista de la estructura gramatical, «un espectáculo penoso» es el sujeto, y «se abrirá ante ustedes» es el predicado. Pero desde el punto de vista de la estructura psicológica de la frase, desde el punto de vista de lo que quería decir el poeta, «se abrirá ante ustedes» es el sujeto, mientras que «un espectáculo penoso» es el predicado. Con estas palabras, el poeta quería decir: lo que tendrá lugar ante ustedes es una tragedia. En la conciencia del oyente primero apareció la idea de que vería un espectáculo. Esto es precisamente lo que dice la frase dada, es decir, el sujeto psicológico. Lo nuevo que se dice sobre este sujeto es la idea de tragedia, que es el predicado psicológico.

Esta divergencia entre el sujeto y el predicado gramatical y psicológico puede explicarse con mayor claridad por medio del siguiente ejemplo. Tomemos la frase: «El reloj se cayó», en la que «reloj» es el sujeto y «se cayó» el predicado, e imaginémonos que esta frase es pronunciada en dos situaciones distintas y, en consecuencia, expresa de una misma forma dos ideas diferentes. Me doy cuenta de que el reloj se ha detenido y pregunto por qué ha ocurrido esto. Me responden: «El reloj se cayó». En este caso, en mi conciencia apareció antes la idea del reloj, entonces el reloj, en este caso, es el sujeto psicológico, aquello de lo que se habla. En segundo lugar apareció la idea

de que se cayó. «Se cayó» es en este caso el predicado psicológico, lo que se dice sobre el sujeto. En este caso, la división gramatical y psicológica de la frase coincide; sin embargo, puede también no coincidir.

Trabajando sobre la mesa, escucho el ruido de un objeto que ha caído y pregunto qué se cayó. Me responden con la misma frase: «El reloj se cayó». En este caso, en la conciencia apareció antes la idea de la caída. «Se cayó» es aquello sobre lo que se habla en esta frase, o sea, el sujeto psicológico. Aquello que se dice sobre este sujeto, lo que aparece en la conciencia en segundo lugar, es la idea del reloj, que será en este caso el predicado psicológico. En realidad, esta idea puede ser expresada así: «Lo que se cayó es el reloj». En este caso, el predicado psicológico y gramatical hubieran coincidido, pero en nuestro caso no coinciden. El análisis demuestra que en una frase compleja cualquier miembro de la oración puede pasar a ser el predicado psicológico, y en tal caso llevará sobre sí el acento lógico, cuya función semántica consiste justamente en destacar el predicado psicológico. «La categoría gramatical representa hasta cierto punto la fosilización de la psicológica –dice Paul–, y por eso necesita ser vivificada por medio del énfasis lógico, que revela su estructura semántica.» Paul ha demostrado cómo detrás de una misma estructura gramatical puede ocultarse un diferente significado psicológico. Puede ser que la correspondencia entre la estructura gramatical y psicológica del habla no se dé tan a menudo como suponemos. Más bien, solo la postulamos, y rara vez o nunca tiene lugar en la realidad. Siempre –en la fonética, la morfología, el léxico y la semántica, incluso en la rítmica, la métrica y la música– detrás de las categorías gramaticales o formales se ocultan las categorías psicológicas. Si en un caso, al parecer, se ocultan una a otra, en otros nuevamente se separan. Puede hablarse no solo de los elementos psicológicos de la forma y de los significados, de los sujetos y los predicados psicológicos, sino también, y con el mismo derecho, puede hablarse del número, el género, el caso, el pronombre, el grado superlativo, el tiempo futuro, etc.,

psicológicos. Junto con los conceptos gramaticales y formales de sujeto, predicado, género, hay que admitir la existencia de sus dobles o prototipos psicológicos. Aquello que desde el punto de vista de la lengua es un error puede tener, si surge de la genuina naturaleza, un valor artístico. Los versos de Pushkin:

Como labios rosados sin sonrisa
sin errores gramaticales
la lengua rusa me disgusta.[71]

tienen un significado más profundo de lo que habitualmente se cree. La eliminación completa de las irregularidades a favor de una expresión total y absolutamente correcta solo se logra por fuera de la lengua y sus hábitos: en las matemáticas. El primero que vio en la matemática un pensamiento que, con origen en la lengua, supera a esta, fue, al parecer, Descartes. Solo puede decirse esto: nuestra lengua coloquial habitual, debido a sus fluctuaciones y sus discordancias entre lo gramatical y lo psicológico, se encuentra en un equilibrio inestable entre los ideales de la armonía matemática y los de la fantástica, en un movimiento constante que llamamos evolución.

Hemos recurrido a todos estos ejemplos para demostrar la divergencia entre los aspectos manifiesto y semántico del habla; a su vez, muestran que esta divergencia no solo no excluye la unidad de uno y otro, sino que, por el contrario, presupone necesariamente esta unidad. En efecto, esta divergencia no solo no impide al pensamiento realizarse en la palabra, sino que es condición necesaria para que el movimiento desde el pensamiento hacia la palabra pueda efectuarse. Explicaremos con la ayuda de dos ejemplos cómo los cambios de las estructuras formal y gramatical ocasionan una profunda modificación de todo el significado del habla, con el propósito de ilustrar esa dependencia interna entre los dos planos verbales. En la

71. Los versos corresponden a la obra *Eugenio Onieguin*, capítulo 3, verso 28. (N. del T.)

fábula «La libélula y la hormiga», Krilov sustituyó a la cigarra de La Fontaine por una libélula, dándole a esta el epíteto de «saltarina». En francés, la palabra cigarra es de género femenino, y por eso es apropiada para simbolizar la frivolidad y despreocupación femeninas. Pero en ruso, al traducir «la cigarra y la hormiga», se pierde inevitablemente este matiz semántico en la representación de la ligereza, ya que cigarra en ruso es de género masculino; por esa razón, en la fábula de Krilov el género gramatical prevalece sobre el significado real: la cigarra pasó a ser libélula, pero conservando todos los atributos de la cigarra (saltaba y cantaba, aunque la libélula ni salta ni canta). La adecuada traducción de la totalidad del significado exigía que necesariamente se mantuviera también la categoría gramatical del género femenino para el personaje de la fábula.

Sucedió lo contrario en la traducción del poema de Heine «El pino y la palmera». En alemán, la palabra «pino» es de género masculino. Gracias a esto, toda la historia adquiere el significado simbólico del amor por una mujer. Para conservar el matiz semántico del texto alemán, Tiúchev sustituyó el pino[72] por un cedro: «el cedro se alza solitario».

Lérmontov, al traducirlo literalmente, privó al poema de este matiz semántico, confiriéndole un significado básicamente distinto, más abstracto y generalizado. Así, el cambio de lo que parece un simple detalle gramatical da lugar, en ciertas ocasiones, a la modificación de todo el aspecto semántico del discurso.

Si intentáramos resumir lo que hemos aprendido del análisis de los dos planos del habla, podríamos decir que su divergencia, la existencia de un segundo plano del habla, interno, situado tras las palabras, la independencia de la gramática respecto al pensamiento, a la sintaxis de los significados verbales, nos obliga a ver en la más simple expresión verbal no una relación

---

72. En ruso, la palabra «pino» es de género femenino. (N. del T.)

dada de una vez para siempre, inmóvil y constante, entre los aspectos semántico y sonoro del habla, sino un movimiento, el paso de la sintaxis de los significados a la sintaxis verbal, la transformación de la gramática del pensamiento en la gramática de las palabras, el cambio de la forma de la estructura semántica al encarnarse en las palabras.

Además, si los aspectos manifiesto y semántico del habla no coinciden, es evidente que una expresión verbal no puede surgir de golpe en toda su plenitud, ya que la sintaxis semántica y verbal no surgen, como hemos visto, simultánea y conjuntamente, sino que presuponen la transición y el movimiento de una a la otra. Pero este complejo proceso de transición de los significados a los sonidos se desarrolla formando una de las líneas principales en la realización del pensamiento discursivo. Esta división del habla en semántica y filología no está dada súbitamente y desde el mismo comienzo, sino que surge solo en el curso del desarrollo: el niño debe diferenciar ambos aspectos del habla, tomar conciencia de su diferencia y de la naturaleza de cada uno de ellos para que sea posible el descenso por los estadios que, naturalmente, se presupone en el proceso vivo del habla con sentido. Al principio, encontramos que el niño no es consciente de las formas y significados verbales ni es capaz de diferenciarlos. La palabra y su estructura sonora son percibidas por él como parte de la cosa o como una propiedad más de ella, inseparable de sus otras propiedades. Este fenómeno, al parecer, es inherente a toda conciencia lingüística primitiva.

Humboldt cita una anécdota en la que se cuenta cómo un siervo, al escuchar la conversación de unos estudiantes de astronomía sobre las estrellas, se dirigió a ellos con la siguiente pregunta: «Entiendo que con ayuda de aparatos la gente haya podido medir la distancia entre la Tierra y las estrellas más lejanas y conocer su posición y movimiento. Pero quisiera saber: ¿cómo supieron sus nombres?». El siervo suponía que los nombres de las estrellas podían conocerse solo a partir de ellas mismas. Experimentos simples con los niños muestran que aún en la edad preescolar el niño explica los nombres

de las cosas por sus propiedades: «La vaca se llama "vaca" porque tiene cuernos, "ternero" porque sus cuernos todavía son pequeños, "caballo" porque no tiene cuernos, "perro" porque no tiene cuernos y es pequeño, "automóvil" porque no es un animal».

A la pregunta sobre si es posible sustituir el nombre de un objeto por otro, por ejemplo, llamar a la vaca «tinta» y a la tinta, «vaca», los niños responden que esto es completamente imposible, porque con la tinta escriben y la vaca da leche. Transferir el nombre significaría transferir las propiedades de una cosa a la otra, ya que las propiedades de la cosa y su nombre están estrecha e inseparablemente relacionados entre sí. Que al niño le resulta difícil transferir el nombre de una cosa a otra puede verse en los experimentos en los que se atribuyen, siguiendo instrucciones, nombres convencionales a las cosas. En el experimento se intercambian los nombres «vaca-perro» y «ventana-tinta».

> –Si el perro tiene cuernos, ¿da leche? –se le pregunta al niño.
> –Sí, da.
> –¿La vaca tiene cuernos?
> –Sí, tiene.
> –La vaca es perro, recuerda, ¿acaso el perro tiene cuernos?
> –Por supuesto, si el perro es vaca, si se llama vaca, entonces tiene que tener cuernos. Si se llama vaca significa que tiene que tener cuernos. El perro que se llama vaca tiene que tener sí o sí cuernos pequeños.

Vemos que para el niño es difícil separar el nombre de la cosa de sus propiedades y cómo, al transferir el nombre, las propiedades de la cosa lo siguen como los bienes a su propietario. Obtenemos los mismos resultados en las preguntas sobre las propiedades de la tinta y de la ventana cuando intercambiamos sus nombres. Al principio se dan, con gran dificultad, las respuestas correctas, pero a la pregunta de si la tinta es transparente obtenemos una respuesta negativa.

–Pero si la tinta es ventana y la ventana es tinta.

–Significa que la tinta es tinta y no es transparente.

Con este ejemplo, queríamos ilustrar la tesis de que los aspectos sonoro y semántico de la palabra representan para el niño una unidad natural, indiferenciada y no consciente.[73] Una de las líneas más importantes del desarrollo verbal del niño consiste justamente en que esta unidad comienza a diferenciarse y a hacerse consciente. Por lo tanto, al inicio del desarrollo tiene lugar la fusión de los dos planos del habla y su paulatina diferenciación, aumentando con la edad la distancia entre ellos, y a cada estadio en el desarrollo y toma de conciencia de los significados de las palabras corresponde una relación específica entre los aspectos semántico y manifiesto del habla y un camino específico de transición del significado al sonido. La insuficiente diferenciación de los dos planos verbales está vinculada con las limitadas posibilidades de expresión y comprensión del pensamiento en las edades tempranas.

Si prestamos atención a lo que hemos dicho al comienzo de nuestra investigación sobre la función comunicativa de los significados, quedará claro que la comunicación del niño por medio del habla está directamente relacionada con la diferenciación y la toma de conciencia de los significados de las palabras en su habla.

Para aclarar esta idea, debemos detenernos en una particularidad muy importante de los significados de las palabras que ya hemos mencionado cuando analizábamos los resultados de nuestros experimentos. Nosotros habíamos distinguido en la estructura semántica de la palabra su referente y su significado, e intentamos demostrar que uno y otro no coinciden. Esto nos llevó, en el aspecto funcional, a distinguir la función indicativa y nominativa de la palabra, por un lado, y su función significa-

---

73. La edición rusa de 2001 corrige un error de Vigotski en esta frase. El texto original decía: «... los aspectos sonoro y auditivo de la palabra...». Las anteriores ediciones soviéticas pasaron por alto este error. (N. del T.)

tiva, por el otro. Si comparamos estas relaciones estructurales y funcionales en el comienzo, en el medio y en el final del desarrollo, lograremos convencernos de la existencia de la siguiente regularidad genética. Al comienzo del desarrollo, en la estructura de la palabra existe exclusivamente su referente y, de sus funciones, solo la indicativa y la nominativa. La independencia del significado respecto del referente y la independencia de la significación respecto de la indicación y denominación del objeto surgen más tarde y se desarrollan por las líneas que hemos intentado observar y describir más arriba.

Así, resulta que, desde el momento en que surgen, estas particularidades estructurales y funcionales de la palabra en el niño comienzan a distanciarse. Por un lado, el referente de la palabra aparece en el niño mucho más clara y acentuadamente que en el adulto: para el niño la palabra es una parte de la cosa, una de sus propiedades, más estrechamente vinculada al objeto que la palabra del adulto. Esto determina también el mayor peso específico del referente en la palabra infantil. Por otro lado, a causa precisamente de que en el niño la palabra está vinculada al objeto más estrechamente que en el adulto y representa algo así como una parte de la cosa puede, con mayor facilidad que en el adulto, separarse del objeto, desplazarlo en los pensamientos y vivir una vida autónoma. Por lo tanto, la insuficiente diferenciación entre el referente y el significado de la palabra da lugar a que la palabra del niño esté al mismo tiempo más cerca y más lejos de la realidad que la palabra del adulto. Inicialmente, el niño no diferencia el significado de la palabra y el objeto, el significado y la forma sonora de la palabra. En el curso del desarrollo, esta diferenciación se produce conforme se desarrolla la generalización, y al final del desarrollo, allí donde encontramos ya los auténticos conceptos, surgen todas las relaciones complejas entre los distintos planos del habla sobre los que hemos hablado anteriormente.

Esta diferenciación entre los dos planos verbales, que se acentúa con los años, es acompañada también por el desarrollo que experimenta el pensamiento cuando la sintaxis de los

significados se convierte en la sintaxis de las palabras. El pensamiento pone el sello del acento lógico en una de las palabras de la frase, destacando con ello el predicado psicológico sin el cual toda frase sería incomprensible. El habla exige pasar del plano interno al externo, y la comprensión presupone el movimiento inverso, del plano externo del habla al interno.

Pero aún debemos dar otro paso por el camino trazado y penetrar un poco más profundamente en el aspecto interno del habla. El plano semántico solo es el inicial y el primero de todos los planos internos del habla. Tras él, el investigador descubre el plano del habla interna. Sin una correcta comprensión de su naturaleza psicológica no hay, ni puede haber, posibilidad alguna de aclarar la relación entre el pensamiento y la palabra en su cabal complejidad. Pero este problema es quizás uno de los más intrincados en relación con el estudio del pensamiento y el habla. Por lo tanto, merece una investigación aparte, pero no podemos dejar de mencionar algunos datos esenciales de esta investigación especial del habla interna, ya que sin ellos no podríamos representarnos la relación entre el pensamiento y la palabra.[74]

La confusión comienza con la falta de claridad terminológica. El término «habla interna» o «endofasia» se aplica en la literatura científica a los fenómenos más diversos. Esto origina una serie de equívocos, ya que los investigadores discuten frecuentemente sobre cosas diferentes designadas con el mismo término. No existe posibilidad de sistematizar nuestros conocimientos sobre la naturaleza del habla interna si antes no se intenta alcanzar una mínima claridad terminológica. Puesto que esta tarea aún no la ha emprendido nadie, no es sorprendente que hasta nuestros tiempos no hayamos tenido de parte de ninguno de los autores una exposición medianamente sistemática ni siquiera de los datos empíricos más simples sobre la naturaleza del habla interna. Al parecer,

74. Esta frase fue omitida en la edición soviética de 1982. (N. del T.)

el significado original de este término era la interpretación del habla interna como memoria verbal. Puedo recitar de memoria un poema aprendido, pero también puedo reproducirlo solo en la memoria. La palabra puede ser sustituida por la idea de ella o por su imagen en la memoria como cualquier otro objeto. En este caso, el habla interna se distingue de la externa tanto como la idea del objeto del objeto real. Precisamente en este sentido entendían el habla interna los autores franceses cuando estudiaban bajo qué formas de la memoria –acústicas, ópticas, motrices y sintéticas– se realiza esta rememoración de las palabras. Como veremos luego, la memoria verbal es solo uno de los elementos que determinan la naturaleza del habla interna. Pero por sí misma, naturalmente, no solo no agota este concepto, sino que tampoco coincide directamente con él. En los viejos autores encontramos siempre el signo de igualdad entre la reproducción de las palabras de memoria y el habla interna. Pero en realidad se trata de dos procesos diferentes que es conveniente distinguir.

El segundo significado del término «habla interna» está vinculado con la abreviación del acto verbal habitual. En este caso, el habla interna es denominada habla no pronunciada, no sonora, muda, es decir, habla sin sonido, según la conocida definición de Miller. En opinión de Watson, es habla externa sin concluir. Bejterev la definió como un reflejo verbal inhibido en su parte motriz, Séchenov como un reflejo interrumpido a los dos tercios de su camino. Esta interpretación del habla interna puede también formar parte, como aspecto subordinado, del concepto científico de habla interna, pero, al igual que la primera, no solo no agota todo el concepto, sino que tampoco coincide plenamente con él. Pronunciar sin sonido una palabra no indica aún la presencia de procesos de habla interna. Últimamente, Schilling propuso el término «acto de habla interno» para referirse al significado que otorgaban al concepto de habla interna los autores recién mencionados. Este concepto se distingue cuantitativamente del habla interna en que se refiere solo a los procesos activos, y no pasivos, de la

actividad verbal, y cualitativamente en que se refiere al inicio de la actividad motriz de la función verbal. Desde este punto de vista, el acto de habla interno es una función parcial del habla interna, el inicio del acto verbal motor, cuyos impulsos no encuentran expresión alguna en movimientos articulatorios o se manifiestan en movimientos expresivos confusos y carentes de sonido, pero que acompañan, refuerzan o frenan la función del pensamiento.

Finalmente, el tercer modo de entender este término, el más vago de todos, da al habla interna una interpretación sumamente amplia. No vamos a detenernos en su historia, pero describiremos brevemente su estado actual, con el que tropezamos en los trabajos de muchos autores.

Goldstein llama habla interna a todo lo que precede al acto motor de hablar, en general todo el aspecto interno del habla, en el que distingue dos elementos: primero, aquello que el lingüista denomina forma verbal interna, o los motivos del habla de Wundt, y, segundo, la existencia de una experiencia verbal indefinible, no sensorial ni motriz pero específica, tan bien conocida por todos como difícil de caracterizar con precisión. Uniendo, de esta manera, en el concepto de habla interna, todo el aspecto interno de cualquier actividad verbal, mezclando la interpretación que los autores franceses dan al habla interna y la palabra-concepto de los alemanes, Goldstein la convierte en el centro de toda el habla. Aquí es válido el aspecto negativo de la definición, y más precisamente la indicación de que los procesos sensoriales y motores tienen un valor secundario en el habla interna, pero el aspecto positivo de la caracterización es muy confuso y por ende falso. No se puede dejar de objetar la identificación del punto central de toda el habla con una experiencia comprendida intuitivamente, no susceptible de un análisis funcional, estructural y, en general, objetivo, como no puede tampoco dejarse de objetar la identificación de esta experiencia con el habla interna, en la que se socavan y diluyen por entero los distintos planos estructurales que se distinguen bien por medio del análisis psicológico. Esta experiencia verbal

central es común a toda forma de actividad verbal, y ya solo debido a esto es absolutamente inadecuada para diferenciar la única función verbal específica y particular que merece el nombre de habla interna. En realidad, si fuéramos consecuentes y lleváramos el punto de vista de Goldstein hasta las últimas consecuencias, tendríamos que reconocer que su habla interna no es en absoluto el habla, sino una actividad intelectual y afectivo-volitiva, ya que incluye los motivos del habla y el pensamiento expresado en la palabra. En el mejor de los casos, abarca de forma inseparable todos los procesos internos que se extienden hasta el momento de hablar, es decir, todo el aspecto interno del habla externa.

Una correcta interpretación del habla interna debe partir de la tesis de que esta es una formación especial por su naturaleza psicológica, una forma especial de actividad verbal que tiene características muy específicas y que establece una compleja relación con otras formas de actividad verbal. Para estudiar estas relaciones que el habla interna establece por un lado con el pensamiento y, por el otro, con la palabra, es necesario hallar ante todo sus diferencias específicas respecto a uno y otra y explicar cuál es su función particular. Solemos creer que es algo indistinto si hablo para mí o le hablo a otro. El habla interna es habla para sí. El habla externa es habla para otros. No se puede admitir que esta diferencia radical y fundamental en las funciones de una y otra habla pueda no tener consecuencias en la naturaleza estructural de ambas funciones verbales. Por esa razón, nos parece incorrecto considerar, como hacen Jackson y Head, que el habla interna se distingue de la externa por su grado y no por su naturaleza. El problema aquí no reside en la vocalización. Por sí misma, la presencia o la ausencia de vocalización no es la causa que nos explica la naturaleza del habla interna, sino la consecuencia que se deriva de esa naturaleza. En cierto sentido, puede decirse que el habla interna no solo no es lo que precede al habla externa o lo que reproduce a esta en la memoria, sino que es opuesta a la externa. El habla externa es el proceso de transformación del pensamiento en

palabra, su materialización y objetivación. La interna es el proceso inverso, va de afuera hacia dentro, es el proceso de evaporación del habla en pensamiento. Por eso, la estructura de esta habla es diferente a la del habla externa.

El habla interna constituye quizás el ámbito de investigación más difícil de la psicología. Precisamente por eso, encontramos en la teoría sobre el habla interna una enorme cantidad de construcciones arbitrarias y de especulaciones, pero no disponemos casi de ningún dato empírico. En relación con este problema, el experimento solo se aplicaba a título demostrativo. Los investigadores intentaban identificar la existencia de alteraciones motrices ligadas a la articulación y a la respiración apenas perceptibles, en el mejor de los casos insignificantes y que siempre se hallan por fuera del núcleo central del habla interna. Hasta nuestros días, este problema estaba casi fuera del alcance de la experimentación, hasta que se logró aplicar el método genético. También aquí el desarrollo es la clave para comprender una de las funciones internas más complejas de la conciencia humana. Por eso el hallazgo del método adecuado de investigación del habla interna ha sacado prácticamente todo el problema del punto muerto en el que se encontraba. Por esta razón, nos detendremos en primer lugar en el método.

Piaget, al parecer, fue el primero en prestar atención a la particular función del habla egocéntrica del niño y en valorar su relevancia teórica. Su mérito consiste en no haber pasado de largo ante este hecho cotidiano y conocido por todos los que observan a los niños y en intentar estudiarlo y comprenderlo teóricamente. Sin embargo, Piaget permaneció totalmente ciego al rasgo más importante del habla egocéntrica, en concreto, a su parentesco genético y a su relación con el habla interna, a consecuencia de lo cual ha interpretado erróneamente su propia naturaleza funcional, estructural y genética. Tomando como punto de partida a Piaget, en nuestras investigaciones sobre el habla interna hemos colocado en el centro precisamente el problema de la relación entre el habla egocéntrica y el habla interna. Esto, nos parece, nos ha permitido por primera vez

estudiar experimentalmente la naturaleza del habla interna con inusitada plenitud.

Anteriormente hemos expuesto todas las consideraciones principales que nos obligan a concluir que el habla egocéntrica representa una serie de estadios que preceden al desarrollo del habla interna. Recordemos que tales consideraciones eran de un triple carácter: funcional (encontramos que el habla egocéntrica cumple funciones intelectuales semejantes a las de la interna), estructural (hallamos que el habla egocéntrica es estructuralmente semejante a la interna) y genético (comparamos el hecho observado por Piaget de la desaparición del habla egocéntrica cuando comienza la edad escolar con una serie de hechos que nos obligan a atribuir a este mismo momento el comienzo del desarrollo del habla interna, y de ahí hemos concluido que en el umbral de la edad escolar no se produce la desaparición del habla egocéntrica, sino su transición y transformación en habla interna). Esta nueva hipótesis de trabajo sobre la estructura, la función y el destino del habla egocéntrica nos ha dado la posibilidad no solo de replantear radicalmente toda la teoría sobre el habla egocéntrica, sino también de penetrar con mayor profundidad en la cuestión relativa a la naturaleza del habla interna. Si nuestra hipótesis de que el habla egocéntrica representa formas tempranas del habla interna se ve corroborada, también quedará resuelta la cuestión del método de investigación del habla interna.

El habla egocéntrica constituye en este caso la clave para investigar el habla interna. La primera ventaja radica en que es un habla aún vocalizada, sonora, es decir, habla externa por su modo de manifestación y, al mismo tiempo, interna por sus funciones y su estructura. Al investigar los procesos internos complejos, con el fin de experimentar y objetivar el proceso interno que se ha de observar, es necesario crear especialmente su aspecto externo vinculándolo con alguna actividad externa, sacarlo al exterior. Esto permite su análisis objetivo-funcional, basado en las observaciones del aspecto externo del proceso interno. Pero, en el caso del habla egocéntrica, nos encontra-

mos con una especie de experimento natural de este tipo. Se trata de un habla interna directamente observable y con la cual es posible experimentar, es decir, es un proceso interno por su naturaleza y externo por sus manifestaciones. Esta es la causa principal de que el estudio del habla egocéntrica sea a nuestros ojos el método de investigación fundamental del habla interna.

La segunda ventaja del método consiste en que permite estudiar el habla egocéntrica no de manera estática, sino dinámica, en el proceso de su desarrollo, en la paulatina disminución de algunas de sus propiedades y en el lento incremento de otras. Gracias a esto resulta posible evaluar las tendencias del desarrollo del habla interna, analizar lo que para ella no es esencial y se pierde en el curso del desarrollo, así como lo que es esencial y se refuerza y aumenta. Finalmente, surge la posibilidad, al estudiar las tendencias genéticas del habla interna, de deducir con ayuda de los métodos de interpolación en qué consiste el movimiento del habla egocéntrica a la interna, es decir, cuál es la naturaleza del habla interna.

Antes de pasar a exponer los principales resultados obtenidos con ayuda de este método, nos detendremos en la interpretación general sobre la naturaleza del habla egocéntrica para aclarar definitivamente el fundamento teórico de nuestro método. En nuestra exposición vamos a partir de la contraposición de dos teorías sobre el habla egocéntrica: la de Piaget y la nuestra. De acuerdo con la teoría de Piaget, el habla egocéntrica del niño es expresión directa del egocentrismo del pensamiento infantil, el cual, a su vez, representa un compromiso entre el autismo originario del pensamiento del niño y su paulatina socialización, un compromiso especial en cada edad, por así decir, un compromiso dinámico, donde, a medida que el niño se desarrolla, disminuyen los elementos de autismo y crecen los de pensamiento socializado, gracias a lo cual el egocentrismo va siendo reducido a cero tanto en el pensamiento como en el habla.

De esta interpretación sobre la naturaleza del habla egocéntrica se desprende la concepción de Piaget sobre su estructura, función y destino. En el habla egocéntrica, el niño no debe adaptarse al pensamiento del adulto; por eso su pensamiento sigue siendo egocéntrico al máximo, lo que se manifiesta en la incomprensión del habla egocéntrica por otra persona, en su abreviación y en otras características estructurales. En este caso, el habla egocéntrica no puede ser, por su función, otra cosa que un simple acompañamiento de la melodía principal de la actividad infantil, nada que introduzca cambios en esta melodía. Es más bien un fenómeno complementario que un fenómeno con valor funcional autónomo. Esta habla no cumple ninguna función en el comportamiento y en el pensamiento del niño. Y finalmente, dado que es expresión del egocentrismo infantil, que está condenado a desaparecer en el curso del desarrollo del niño, es natural que su destino genético también sea la desaparición, paralela a la del egocentrismo en el pensamiento del niño. Por este motivo, el desarrollo del habla egocéntrica sigue una curva descendente cuyo vértice está situado al comienzo del desarrollo y va descendiendo hasta cero en el umbral de la edad escolar. Por lo tanto, sobre el habla egocéntrica puede decirse lo mismo que Liszt decía sobre los niños prodigio: todo su futuro está en el pasado. No tiene futuro. No surge ni se desarrolla junto con el niño, sino que desaparece y se extingue, siendo por su naturaleza más bien un proceso de involución que de evolución. Si el desarrollo del habla egocéntrica se realiza siguiendo una curva continuamente descendiente, es natural que en cualquier etapa del desarrollo infantil esta habla surja como consecuencia de la insuficiente socialización del habla infantil, originariamente individual, y sea directa expresión del grado de insuficiencia e imperfección de la socialización.

De acuerdo con la teoría contraria, el habla egocéntrica del niño es uno de los fenómenos de transición de las funciones interpsíquicas a las intrapsíquicas, es decir, de las formas de ac-

tividad social y colectiva del niño a sus funciones individuales. Como hemos demostrado en uno de nuestros trabajos anteriores (Vigotski, 1931, p. 483 y ss.), esta transición representa una ley general del desarrollo de todas las funciones psíquicas superiores, surgidas inicialmente como formas de actividad en colaboración y solo luego trasladadas por el niño a la esfera de sus formas psicológicas de actividad. El habla para sí surge mediante la diferenciación de la función inicialmente social del habla para otros. El principal camino del desarrollo infantil no es la paulatina socialización del niño desde fuera, sino la paulatina individualización surgida sobre la base de su socialización interna. En función de esto, cambian también nuestras concepciones respecto a la cuestión de la estructura, función y destino del habla egocéntrica. Su estructura, creemos, se desarrolla paralelamente a la separación de sus funciones y en correspondencia con ellas. Dicho de otro modo, al adquirir una nueva dirección, el habla, naturalmente, se reestructura de acuerdo con las nuevas funciones. Más abajo nos detendremos en detalle en estas particularidades estructurales. Mientras tanto, solo diremos que estas particularidades no desaparecen ni se atenúan, no son reducidas a cero ni involucionan, sino que se refuerzan y aumentan, evolucionan y se desarrollan con el crecimiento del niño, ya que su desarrollo, como, por lo demás, el de toda el habla egocéntrica, no sigue una curva descendente sino ascendente.

A la luz de nuestros experimentos, nos parece que la función del habla egocéntrica es afín a la del habla interna: no es en modo alguno un acompañamiento, sino una melodía autónoma, una función independiente, que sirve a la orientación mental, a la toma de conciencia, a la superación de las dificultades y los obstáculos, al entendimiento y al pensamiento; es un habla para sí, que sirve del modo más íntimo al pensamiento del niño. Y finalmente, el destino genético del habla egocéntrica nos parece completamente diferente al que describe Piaget. El habla egocéntrica no se desarrolla siguiendo una curva descendente, sino ascendente. Su desarrollo no es una involución,

sino una auténtica evolución. No recuerda bajo ningún aspecto los procesos involutivos, tan bien conocidos en biología y en pediatría, que se ponen de manifiesto en la atrofia, como los procesos de cicatrización de la herida umbilical y la caída del cordón umbilical o la obliteración del conducto de Botal y la vena umbilical en el período posnatal. Más bien, nos recuerda todos los procesos del desarrollo infantil orientados hacia delante y que son, por su naturaleza, procesos de desarrollo constructivos, creativos y de pleno valor positivo. Desde el punto de vista de nuestra hipótesis, el habla egocéntrica es habla interna por su función psicológica y externa por su estructura. Su destino es la transformación en habla interna.

A nuestro parecer, esta hipótesis posee una serie de ventajas en comparación con la de Piaget. Nos permite explicar mejor y más adecuadamente, en el aspecto teórico, la estructura, la función y el destino del habla egocéntrica. Se corresponde mejor con los datos experimentales que hemos hallado respecto al incremento del coeficiente de habla egocéntrica cuando en la actividad surgen dificultades que exigen la toma de conciencia y la reflexión, hechos inexplicables desde el punto de vista de Piaget. Pero su ventaja más importante y decisiva consiste en que proporciona una explicación satisfactoria al estado paradójico e inexplicable de las cosas descrito por Piaget. En realidad, de acuerdo con la teoría de este último, el habla egocéntrica desaparece con la edad, disminuyendo cuantitativamente a medida que el niño se desarrolla. Tendríamos todo el derecho a esperar que sus particularidades estructurales también debieran desaparecer y no crecer junto con su disminución, ya que es difícil imaginar que la desaparición comprendiera solo el aspecto cuantitativo del proceso y no se viera reflejada de algún modo en su estructura interna. Al pasar de los tres a los siete años, es decir, del punto superior al inferior en el desarrollo del habla egocéntrica, el egocentrismo del pensamiento infantil disminuye enormemente. Si las particularidades estructurales del habla egocéntrica tienen su raíz precisamente en el egocentrismo, es natural esperar que tales particulari-

dades estructurales, que encuentran su expresión más clara en la incomprensión de esta habla por parte de los demás, se esfumarán, reduciéndose paulatinamente a nada, al igual que las propias manifestaciones de esta habla. Dicho brevemente, habría que esperar que el proceso de desaparición del habla egocéntrica se viera también reflejado en la desaparición de sus particularidades estructurales internas, o sea, que esta habla, por su estructura interna, se aproximara cada vez más al habla socializada y, por consiguiente, se volviera cada vez más comprensible. ¿Qué dicen los hechos al respecto? ¿El habla de quién es más incomprensible: la de un niño de tres años o la de uno de siete? Uno de los resultados empíricos más importantes y decisivos de nuestra investigación es la verificación de que las particularidades estructurales del habla egocéntrica, que reflejan su separación del habla social y determinan su carácter incomprensible para los demás, no disminuyen, sino que aumentan con la edad, son mínimas a los tres años y máximas a los siete; en consecuencia, no desaparecen, sino que evolucionan y muestran tendencias de desarrollo inversas al coeficiente de habla egocéntrica. Mientras que esta última se pierde en el curso del desarrollo, reduciéndose a cero en el umbral de la edad escolar, sus particularidades estructurales experimentan un desarrollo en sentido contrario, elevándose casi desde cero a los tres años hasta alcanzar, a los siete, casi el cien por ciento de diferenciación estructural.

Este hecho es inexplicable desde el punto de vista de Piaget, ya que es completamente incomprensible cómo los procesos de desaparición del egocentrismo infantil y del habla egocéntrica, así como de sus propiedades, pueden aumentar tan bruscamente; al mismo tiempo, nos permite aclarar el único hecho, la piedra angular, sobre la base de la cual Piaget elabora toda la teoría del habla egocéntrica, es decir, el hecho de la disminución del coeficiente de habla egocéntrica a medida que el niño crece.

¿Qué significa en realidad esta caída del coeficiente de habla egocéntrica? Las particularidades estructurales del ha-

bla interna y de su diferenciación funcional respecto al habla externa aumentan junto con la edad. ¿Qué es, pues, lo que disminuye? La disminución del habla egocéntrica no indica otra cosa que la reducción de solo una de sus propiedades: en concreto, su vocalización, su sonoridad. ¿Es posible extraer de aquí la conclusión de que la desaparición de la vocalización y de la sonoridad es equivalente a la desaparición de toda el habla egocéntrica? Esto nos parece inadmisible, porque en tal caso se volvería enteramente inexplicable el desarrollo de sus particularidades estructurales y funcionales. Por el contrario, a la luz de este factor, se torna comprensible la propia disminución del coeficiente de habla egocéntrica. La contradicción entre la rápida disminución de un síntoma de habla egocéntrica (la vocalización) y el igualmente rápido incremento de otros síntomas (la diferenciación estructural y funcional) representa solo una contradicción aparente, imaginaria, ilusoria.

Vamos a iniciar nuestro razonamiento partiendo de un hecho innegable que hemos establecido experimentalmente. Las particularidades estructurales y funcionales del habla egocéntrica aumentan junto con el desarrollo del niño. A los tres años, la diferencia de esta habla con respecto al habla comunicativa es igual a cero. A los siete años, nos encontramos con un habla que se distingue del habla social del niño de tres años casi en todas sus características funcionales y estructurales. Este hecho refleja la progresiva diferenciación, conforme a la edad, de las dos funciones verbales, la separación del habla para sí y del habla para otros a partir de la función verbal general unitaria que en la edad temprana desempeña ambas funciones de modo prácticamente idéntico. Esto es indudable. Es un hecho, y con los hechos, como se sabe, es difícil discutir.

Pero si esto es así, todo lo restante pasa a comprenderse por sí mismo. Si las particularidades estructurales y funcionales del habla egocéntrica, o sea, su estructura interna y su modo de actividad, se desarrollan separándose cada vez más del habla externa, a medida que crezcan estas particularidades específicas del habla egocéntrica su aspecto externo, sonoro, debe desapa-

recer, su vocalización debe esfumarse y reducirse a cero, sus manifestaciones externas deben extinguirse, lo que se refleja en la disminución del coeficiente de habla egocéntrica en el período comprendido entre los tres y los siete años. A medida que se separan las funciones del habla egocéntrica, de esta habla para sí, su vocalización se vuelve funcionalmente innecesaria y carente de sentido (conocemos la frase que pensamos antes de emitirla) y, a medida que aumentan las particularidades estructurales, su vocalización se vuelve igualmente imposible. El habla para sí, estructuralmente característica, no puede en modo alguno reflejarse en la estructura del habla externa, completamente heterogénea; la especial forma estructural de habla que surge en este período necesariamente debe tener una forma especial de expresión, ya que su aspecto manifiesto deja de coincidir con el aspecto manifiesto del habla externa. El incremento de las particularidades funcionales del habla egocéntrica, su separación en calidad de función verbal independiente, la paulatina formación y estructuración de su original naturaleza interna, conducen inevitablemente a que esta habla se vuelva más pobre en sus manifestaciones externas, se aleje cada vez más del habla externa y pierda poco a poco su vocalización. Y en cierto momento del desarrollo, cuando la separación del habla egocéntrica alcanza el límite necesario, cuando el habla para sí se divorcia definitivamente del habla para otros, debe dejar de ser un habla sonora y, en consecuencia, debe generar la ilusión de su desaparición y total eliminación.

Pero esto es precisamente una ilusión. Considerar la caída del coeficiente de habla egocéntrica a cero como un síntoma de la disminución del habla egocéntrica es exactamente lo mismo que considerar que el niño deja de contar cuando ya no lo hace más con los dedos y cuando pasa de contar en voz alta a hacerlo mentalmente. En realidad, tras este síntoma de desaparición, un síntoma negativo e involutivo, se oculta un contenido absolutamente positivo. La caída del coeficiente de habla egocéntrica y la disminución de su vocalización están

estrechamente vinculadas, como acabamos de mostrar, con el crecimiento interno y la diferenciación de esta nueva forma de habla infantil; solo en apariencia son síntomas negativos e involutivos. En esencia, son síntomas evolutivos de un mayor desarrollo. Tras ellos no se oculta la desaparición, sino el nacimiento de una nueva forma de habla.

La disminución de las manifestaciones externas del habla egocéntrica debe ser considerada como manifestación del desarrollo de la abstracción del aspecto sonoro del habla, uno de los rasgos constitutivos fundamentales del habla interna, como la progresiva diferenciación del habla egocéntrica respecto a la comunicativa y como signo del desarrollo de la capacidad del niño de pensar las palabras, de representarlas en lugar de pronunciarlas, de operar con la imagen de la palabra en lugar de hacerlo con la propia palabra. En esto reside el significado positivo del síntoma de la caída del coeficiente de habla egocéntrica. Porque esta caída tiene un sentido claramente definido: se realiza en cierta dirección, en la misma en que tiene lugar el desarrollo de las particularidades funcionales y estructurales del habla egocéntrica, precisamente en dirección hacia el habla interna. La diferencia radical entre el habla interna y la externa es la ausencia de vocalización.

El habla interna es un habla muda, silenciosa. Este es su rasgo característico. Precisamente en esta dirección, en el paulatino incremento de esta diferencia, evoluciona el habla egocéntrica. Su vocalización desaparece, se vuelve un habla muda. Pero así debe ser si el habla egocéntrica representa, genéticamente, una etapa temprana en el desarrollo del habla interna. El hecho de que este rasgo se desarrolle gradualmente, de que el habla egocéntrica se diferencie antes en el aspecto funcional y estructural que en el de la vocalización, solo indica que el habla interna no se desarrolla a partir del debilitamiento externo del aspecto sonoro, pasando del habla al susurro y de este al habla muda, sino a partir de la diferenciación funcional y estructural del habla externa, pasando de esta a la egocéntrica

y de la egocéntrica al habla interna. Esto constituye uno de los fundamentos de nuestra hipótesis sobre el desarrollo del habla interna.

Por lo tanto, la contradicción entre la desaparición de las manifestaciones externas del habla egocéntrica y el incremento de sus particularidades internas es solo aparente. En realidad, tras el descenso del coeficiente de habla egocéntrica se oculta el desarrollo positivo de una de las características centrales del habla interna: su abstracción del aspecto sonoro del habla y la diferenciación definitiva del habla interna y la externa. En consecuencia, estos tres grupos de rasgos principales (funcionales, estructurales y genéticos), y todos los datos que conocemos en el ámbito del desarrollo del habla egocéntrica (incluyendo también los datos de Piaget) señalan unánimemente lo mismo: el habla egocéntrica se desarrolla en dirección al habla interna, y todo el curso de su desarrollo no puede entenderse más que como el curso del paulatino y progresivo incremento de las principales propiedades distintivas del habla interna.

En este hecho vemos una confirmación irrefutable de nuestra hipótesis sobre el origen y la naturaleza del habla egocéntrica, al igual que una prueba indiscutible de que el estudio del habla egocéntrica constituye un método fundamental para entender la naturaleza del habla interna. Pero para que nuestra hipótesis se convierta en una certeza teórica debemos hallar un experimento crítico que pueda resolver con fidelidad cuál de las dos interpretaciones contrapuestas del proceso de desarrollo del habla egocéntrica corresponde a la realidad. Examinaremos los datos de este experimento crítico.

Recordemos la situación teórica que intentamos resolver con nuestro experimento. De acuerdo con la opinión de Piaget, el habla egocéntrica surge de la insuficiente socialización del habla inicialmente individual. De acuerdo con nuestra opinión, surge de la insuficiente individualización del habla inicialmente social, de su insuficiente separación y diferenciación, de su indeterminación. En el primer caso, el habla egocéntrica es un punto sobre una curva descendente cuyo punto culminante

ha quedado atrás. El habla egocéntrica desaparece. En eso consiste su desarrollo. Solo tiene pasado. En el segundo caso, el habla egocéntrica es un punto sobre una curva ascendente cuyo punto culminante está por delante. Se desarrolla hacia el habla interna. Tiene futuro. En el primer caso, el habla para sí, es decir, el habla interna, procede de fuera, junto con la socialización, así como el líquido rojo desplaza al blanco, según el principio que ya hemos mencionado. En el segundo caso, el habla para sí surge de la egocéntrica, es decir, se desarrolla desde dentro.

Para resolver definitivamente cuál de estas dos opiniones es la correcta, es necesario verificar experimentalmente cómo influyen en el habla egocéntrica del niño dos situaciones diferentes: en un caso, se inhiben los aspectos sociales de la situación que facilitan el surgimiento del habla social, y, en el segundo, se refuerzan. Todas las pruebas que hemos aportado hasta ahora a favor de nuestra interpretación del habla egocéntrica y en contra de la de Piaget, por más importantes que sean a nuestros ojos, tienen, con todo, un significado indirecto y dependen de la interpretación general. Este experimento podría dar una respuesta directa a la cuestión que nos interesa. Por eso lo consideramos un *experimentum crucis*.

En efecto, si el habla egocéntrica del niño proviene del egocentrismo de su pensamiento y de su insuficiente socialización, cualquier debilitamiento de los aspectos sociales de la situación, todo aislamiento y liberación del niño de su relación con el colectivo social, toda lo que contribuya a su aislamiento psicológico y privación de contacto psicológico con otras personas, toda liberación de la necesidad de adaptarse a los pensamientos de los demás y, por consiguiente, de utilizar el habla socializada, debe necesariamente provocar un brusco incremento del coeficiente de habla egocéntrica en detrimento de la social, porque todo esto debería generar una condición máximamente favorable para que se revele libre e íntegramente la insuficiente socialización del pensamiento y el habla del niño. En cambio, si el habla egocéntrica proviene de la insuficiente

diferenciación entre el habla para sí y el habla para otros, de la insuficiente individualización del habla inicialmente social, de la inseparabilidad e indistinción entre el habla para sí y el habla para otros, todos esos cambios de la situación deben reflejarse en una brusca caída del habla egocéntrica del niño.

Tal era la cuestión a resolver por nuestro experimento. Como puntos de partida para su elaboración hemos escogido aspectos del habla egocéntrica señalados por el propio Piaget y que, en consecuencia, nos permiten estar seguros de estar estudiando fenómenos que pertenecen al mismo conjunto.

Aunque Piaget no otorga ninguna importancia teórica a estos aspectos, describiéndolos más bien como rasgos externos del habla egocéntrica, no pueden dejar de sorprendernos desde el mismo comienzo tres particularidades de esta habla: 1) es un monólogo colectivo, es decir, solo se pone de manifiesto en el grupo infantil, en presencia de otros niños abocados a la misma actividad, y no cuando el niño se queda solo; 2) este monólogo colectivo está acompañado, como señala el propio Piaget, por la ilusión de ser entendido; el niño cree y supone que sus expresiones egocéntricas, no dirigidas a nadie, son comprendidas por los que lo rodean; 3) finalmente, esta habla para sí tiene el carácter del habla externa, se asemeja al habla socializada, y no se susurra para sí de forma incomprensible. Estas tres particularidades principales no pueden ser casuales. Desde el punto de vista del propio niño, el habla egocéntrica no está subjetivamente separada aún de la social (ilusión de comprensión) y, objetivamente, la situación (monólogo colectivo) y la forma (vocalización) no están separadas del habla social. Ya este solo hecho nos induce a pensar que la teoría que coloca el origen del habla egocéntrica en la insuficiente socialización es errónea. Estas particularidades hablan más bien a favor de un alto grado de socialización y de una insuficiente diferenciación entre el habla para sí y el habla para otros. Indican que el habla egocéntrica, el habla para sí, surge en las condiciones objetivas y subjetivas propias del habla para otros.

Nuestra valoración de estos tres aspectos no es producto de una opinión preconcebida. Esto puede verse por el hecho de que Grünbaum, a quien no podemos dejar de referirnos, llega a una valoración semejante sin ninguna experimentación, solo sobre la base de la interpretación de los datos del propio Piaget. Según sus palabras, en ciertos casos la observación superficial induce a pensar que el niño está completamente inmerso en sí mismo. Esta falsa impresión surge porque esperamos de un niño de tres años una relación lógica con el entorno. Dado que este género de relaciones con la realidad no es propio del niño, suponemos fácilmente que vive inmerso en sus propios pensamientos y fantasías, y que lo propio de él es la tendencia egocéntrica. Los niños comprendidos entre los tres y cinco años están a menudo ocupados solo consigo mismos durante el juego grupal, hablan solo consigo mismos. Si de lejos esto da la impresión de ser una conversación, en un análisis más detenido resulta ser un monólogo colectivo, cuyos participantes no se escuchan ni se responden entre sí. Pero en última instancia, parecería que también este claro ejemplo de la tendencia egocéntrica del niño es en realidad una prueba del condicionamiento social de la psiquis del niño. En el monólogo colectivo no hay lugar para el aislamiento premeditado del grupo ni para el autismo en el sentido que da a este la moderna psiquiatría, pero sí para algo que por su estructura psíquica es directamente opuesto a él. Piaget, que subraya el egocentrismo del niño y hace de él la piedra angular de toda su explicación de las particularidades psíquicas del niño, debe sin embargo reconocer que en el monólogo colectivo los niños creen que hablan entre sí y que los demás los escuchan. Verdaderamente, se comportan como si no prestaran atención a los demás. Pero esto ocurre solo porque ellos suponen que cada pensamiento suyo, que en general no se expresa o se lo hace insuficientemente, es, sin embargo, un bien común. Según Grünbaum, esto demuestra la insuficiente separación de la psiquis individual del niño del conjunto social.

Pero, insistimos, la resolución definitiva de la cuestión no pertenece a una u otra interpretación, sino al experimento crítico. Hemos intentado, en nuestro experimento, dinamizar las tres particularidades del habla egocéntrica sobre las que hablábamos más arriba (vocalización, monólogo colectivo, ilusión de comprensión), reforzándolas o debilitándolas para obtener una respuesta a la cuestión que nos interesa de la naturaleza y el origen del habla egocéntrica.

En la primera serie de experimentos hemos intentado destruir en el niño la ilusión, surgida en el habla egocéntrica, de que los demás niños lo comprenden. Para eso colocamos a un niño, cuyo coeficiente de habla egocéntrica medimos previamente en una situación muy similar a la de los experimentos de Piaget, en una situación distinta: o bien organizábamos su actividad en un grupo de niños sordomudos, o bien lo colocábamos en un grupo de niños que hablaban en un idioma extranjero. Por lo demás, la situación no se modificaba ni en su estructura ni en ninguno de sus detalles. La única magnitud variable en nuestro experimento era solo la ilusión de comprensión, surgida naturalmente en la primera situación y excluida en la segunda. ¿Cómo se comportaba el habla egocéntrica cuando se excluía la ilusión de comprensión? Su coeficiente en el experimento crítico sin ilusión de comprensión descendía precipitadamente, llegando en la mayoría de los casos a cero y reduciéndose en los casos restantes ocho veces por promedio.

Estos experimentos no dejan duda alguna respecto a que la ilusión de comprensión no es casual, que no es un apéndice secundario e insignificante, un epifenómeno del habla egocéntrica, sino que se halla indisolublemente ligada a esta en el aspecto funcional. Desde el punto de vista de la teoría de Piaget, los resultados que hemos hallado no pueden dejar de resultar paradójicos. Cuanto menos manifiesto sea el contacto psicológico entre el niño y los niños que lo rodean, cuanto más débil sea su vínculo con el grupo, cuanto menor sea la exigencia de habla socializada y de adaptación de sus pensamientos a los de los demás, más libre debería aparecer el egocentrismo en

el pensamiento y, por consiguiente, en el habla del niño. Esta es la conclusión a la que necesariamente deberíamos llegar si el habla egocéntrica del niño fuera efectivamente resultado de la insuficiente socialización de su pensamiento y de su habla. En tal caso, la eliminación de la ilusión de comprensión no debería hacer descender el coeficiente de habla egocéntrica, tal como ocurre en los hechos, sino elevarlo. Pero desde el punto de vista de la hipótesis que defendemos, creemos que estos datos experimentales no pueden considerarse sino como directa demostración de que la insuficiente individualización del habla para sí, su indiferenciación respecto al habla para otros, constituye la auténtica fuente del habla egocéntrica, que no puede existir y funcionar independientemente por fuera del habla social. Es suficiente con eliminar la ilusión de comprensión, este importantísimo aspecto psicológico de toda habla social, para que el habla egocéntrica desaparezca.

En la segunda serie de experimentos, al pasar de la prueba básica a la crítica, hemos introducido como variable el monólogo colectivo del niño. Nuevamente, se mide al principio el coeficiente de habla egocéntrica en la situación inicial, en la que este fenómeno se manifiesta en forma de monólogo colectivo. Luego, la actividad del niño se traslada a una situación en la que se excluye la posibilidad del monólogo colectivo, o bien colocando al niño en un ambiente de niños desconocidos para él, con los que no había entablado conversación ni antes, ni durante ni después del experimento, o bien aislándolo de los niños, sentándolo a una mesa en el rincón de la habitación, o bien haciéndolo trabajar completamente solo, fuera del grupo, o bien, finalmente, dejando al niño solo mientras se desarrollaba este trabajo por fuera del grupo: el experimentador se retiraba, pero con la posibilidad de seguir viéndolo y escuchándolo. Los resultados generales de estos experimentos están plenamente en consonancia con los de la primera serie. La eliminación del monólogo colectivo en una situación cuyos demás componentes no se ven modificados, conduce por lo general a una brusca caída del coeficiente de habla egocéntrica,

si bien este descenso, en el segundo caso, fue un poco menos marcado que en el primero. El coeficiente rara vez descendió a cero. La media del coeficiente se reducía hasta seis veces entre la primera y la segunda situación. Los diferentes modos de exclusión del monólogo colectivo de la situación provocaron un descenso gradual del habla egocéntrica. Pero la tendencia principal al descenso de su coeficiente fue más evidente en la segunda serie. Por eso podríamos repetir los razonamientos que antes hacíamos sobre la primera serie. Evidentemente, el monólogo colectivo no es un fenómeno casual ni secundario, no es un epifenómeno del habla egocéntrica, sino que está indisolublemente ligado a esta. Desde el punto de vista de la teoría que discutimos, esto nuevamente resulta paradójico. Si el habla para sí fuera efectivamente resultado de la insuficiente socialización del pensamiento y del habla infantiles, la exclusión del grupo debería dar lugar a una manifestación más libre y amplia del habla egocéntrica y producir un rápido incremento de su coeficiente. Sin embargo, nuestros datos no solo no son paradójicos, sino que otra vez representan la conclusión que lógica y necesariamente se deriva de la hipótesis que defendemos: si el habla egocéntrica se basa en la insuficiente diferenciación, en la insuficiente separación entre el habla para sí y el habla para otros, es inevitable suponer que la exclusión del monólogo colectivo debe necesariamente ocasionar la caída del coeficiente de habla egocéntrica del niño. Los hechos ratifican plenamente esta hipótesis.

Por último, en la tercera serie de experimentos, escogimos como variable, al pasar de la prueba inicial a la crítica, la vocalización del habla egocéntrica. Luego de haber medido el coeficiente de habla egocéntrica en la situación inicial, el niño fue llevado a otra situación en la que se dificultaba o impedía la posibilidad de la vocalización. Al niño se lo sentaba a gran distancia de otros niños, también sentados a grandes intervalos en una sala grande, o bien, tras las paredes del laboratorio en el que se hacía el experimento tocaba una orquesta o se hacía tanto ruido que no solo se sofocaba la voz ajena, sino también la

propia; finalmente, al niño se le prohibía, según una instrucción especial, hablar en voz alta, y se le proponía conversar solo en voz baja o susurrando. En todos los experimentos críticos, observamos nuevamente y con sorprendente regularidad lo mismo que en los dos primeros casos: una repentina caída del coeficiente de habla egocéntrica. Ciertamente, en estos experimentos el descenso del coeficiente se manifestó algo más complejamente que en la segunda serie (el coeficiente se redujo en una proporción de entre cuatro y cinco a uno en relación con la cifra inicial); la gradación en los distintos modos de exclusión o impedimento de la vocalización se puso de manifiesto con mayor claridad que en la segunda serie. Pero la principal regularidad, manifiesta en el descenso del coeficiente de habla egocéntrica al inhibirse la vocalización, es todavía más evidente. Y nuevamente, no podemos interpretar estos datos más que como una paradoja desde el punto de vista de la hipótesis que considera el egocentrismo como la esencia del habla para sí, y como confirmación directa de la hipótesis que considera el habla interna como la esencia del habla para sí en niños que aún no dominan el habla interna en el propio sentido de la palabra.

En cada una de las tres series perseguíamos el mismo fin. Tomamos como fundamento de la investigación los tres fenómenos que aparecen casi siempre en el habla egocéntrica del niño: la ilusión de comprensión, el monólogo colectivo y la vocalización. Estos tres fenómenos son comunes al habla egocéntrica y a la social. Comparamos experimentalmente situaciones en presencia y en ausencia de estos fenómenos y vimos que la exclusión de estos aspectos que asemejan el habla para sí y el habla para otros conduce inevitablemente a la desaparición del habla egocéntrica. Sobre la base de esto, tenemos derecho a sacar la conclusión de que el habla egocéntrica del niño constituye una forma especial de habla ya diferenciada en el plano funcional y estructural, pero que, por su forma de manifestación, no está aún definitivamente separada del habla social, en cuyo interior se ha desarrollado y ha madurado.

Para aclarar el significado de nuestra hipótesis, recurriremos al siguiente ejemplo: me siento a la mesa de trabajo y converso con una persona que se encuentra a mis espaldas, a la que naturalmente no veo, continúo hablando con la ilusión de que me escuchan y entienden. En este caso, mi habla recordará externamente al habla egocéntrica, habla consigo mismo, habla para sí. Pero psicológicamente, por su naturaleza, es, desde luego, habla social. Comparemos este ejemplo con el habla egocéntrica del niño. Desde el punto de vista de Piaget, la situación es inversa: psicológica y subjetivamente, desde el punto de vista del propio niño, su habla es habla egocéntrica para sí, habla consigo mismo, y solo por su manifestación externa es habla social. Su carácter social es tan ilusorio como el carácter egocéntrico de mi habla en el ejemplo arriba mencionado. Desde el punto de vista de nuestra hipótesis, la situación resulta aquí mucho más compleja: psicológicamente, el habla del niño es, en el aspecto funcional y estructural, habla egocéntrica, es decir, una forma de habla especial e independiente; sin embargo, no en su totalidad, ya que si bien es subjetiva en cuanto a su naturaleza psicológica, el niño no ha tomado aún conciencia de ella como habla interna ni la separa del habla para otros. Objetivamente, esta habla también es una función diferenciada del habla social, pero tampoco en su totalidad, ya que solo puede funcionar en una situación que haga posible el habla social. De esta manera, tanto en el aspecto subjetivo como en el objetivo, esta habla representa una forma híbrida y transitoria entre el habla para otros y el habla para sí; además –y en esto consiste la tendencia principal del desarrollo del habla interna– el habla para sí, el habla interna, se convierte en interna más por su función y estructura, es decir, por su naturaleza psicológica, que por sus formas externas de manifestación.

De este modo, hemos confirmado la tesis que proponíamos: la investigación del habla egocéntrica y de sus tendencias dinámicas, que se manifiestan en el incremento o el debilitamiento de algunas de las particularidades que caracterizan su

naturaleza funcional y estructural, es la clave para estudiar la naturaleza psicológica del habla interna. Ahora podemos pasar a exponer los principales resultados de nuestras investigaciones y caracterizar sucintamente el tercero de los planos en el movimiento del pensamiento a la palabra que hemos señalado: el plano del habla interna.

El estudio de la naturaleza psicológica del habla interna a través del método que hemos intentado fundamentar experimentalmente nos ha convencido de que el habla interna debe considerarse no como un habla sin sonido, sino como una función verbal completamente especial y particular por su estructura y modo de funcionamiento que, precisamente debido a que está organizada de una manera totalmente diferente al habla externa, conforma con esta última una unidad dinámica indisoluble de transiciones de un plano al otro. La primera y principal característica del habla interna es la particularidad de su sintaxis. Estudiando la sintaxis del habla interna en el habla egocéntrica del niño, hemos observado una particularidad fundamental que pone de manifiesto una indudable tendencia dinámica al crecimiento a medida que el habla egocéntrica se desarrolla. Esta particularidad consiste en la aparente fragmentación, fraccionamiento y abreviación del habla interna en comparación con la externa.

En realidad, esta observación no es nueva. Todos los que han estudiado con atención el habla interna, incluso desde el punto de vista conductista, como Watson, han hallado en esta particularidad uno de sus rasgos centrales y característicos. Solo los autores que reducen el habla interna a una reproducción del habla externa en imágenes de la memoria consideran el habla interna como un reflejo especular de la externa. Hasta donde sabemos, nadie fue más allá de un estudio descriptivo y demostrativo de esta particularidad. Más aún, nadie ha emprendido siquiera el análisis descriptivo de este fenómeno fundamental del habla interna, por lo que toda una serie de fenómenos que dependen de la fragmentación interna fue colocada en

un mismo montón, en un mismo ovillo enmarañado, solo porque en su manifestación externa estos distintos fenómenos encuentran expresión en la fragmentación y disgregación del habla interna. Siguiendo el método genético hemos intentado, en primer lugar, desenredar el enmarañado ovillo compuesto por los distintos fenómenos que caracterizan la naturaleza del habla interna y, en segundo lugar, hallar sus causas y su explicación. Basándose en el fenómeno del cortocircuito que se observa durante la adquisición de hábitos, Watson supone que también ocurre algo similar en el habla insonora o en el pensamiento. Incluso si pudiéramos develar todos los procesos ocultos y grabarlos en una placa sensible o en el cilindro de un fonógrafo, habría igualmente en ellos tantas abreviaciones, cortocircuitos, tanta economía, que resultarían irreconocibles, a no ser que observemos su formación desde el punto de partida, donde son completos y sociales por su carácter, hasta su estadio final, donde servirán para la adaptación individual, pero no para la social. Por lo tanto, el habla interna, incluso si pudiéramos grabarla en un fonógrafo, resultaría abreviada, fragmentaria, incoherente, irreconocible e incomprensible en comparación con el habla externa.

Un fenómeno completamente análogo se observa en el habla egocéntrica del niño, solo con la diferencia de que este fenómeno se desarrolla ante nuestros ojos, pasando de edad en edad y, por consiguiente, a medida que el habla egocéntrica se aproxima a la interna en el umbral de la edad escolar, alcanza su máximo desarrollo. El estudio de la dinámica de su crecimiento no deja duda alguna de que si prolongáramos esta curva nos conduciría a la absoluta incomprensión, fragmentación y abreviación del habla interna. Pero toda la ventaja de estudiar el habla egocéntrica radica en que podemos seguir paso a paso cómo surgen estas particularidades del habla interna del primero al último estadio. Como observó Piaget, si no se conoce la situación en que surge, el habla egocéntrica también resulta incomprensible, fragmentaria y abreviada en comparación con el habla externa.

El paulatino seguimiento del crecimiento de estas particularidades del habla egocéntrica permite distinguir y explicar sus enigmáticas propiedades. La investigación genética muestra directa e inmediatamente cómo y a partir de qué surge esta abreviación, que analizaremos como primer fenómeno independiente. Podríamos formular, como ley general, que el habla egocéntrica, a medida que se desarrolla, no revela una simple tendencia a la abreviación y omisión de palabras, una mera transición al estilo telegráfico, sino una tendencia sumamente peculiar a la abreviación de frases y oraciones, conservando el predicado y las partes de la oración que hacen referencia a este a costa de la omisión del sujeto y de las palabras que lo denotan. Esta tendencia a la predicación de la sintaxis del habla interna se puso de manifiesto en todos nuestros experimentos con una regularidad y una uniformidad estricta, casi sin conocer excepciones, por lo que, utilizando el método de interpolación, debemos suponer que la predicación pura y absoluta es la forma sintáctica fundamental del habla interna.

Para aclarar esta particularidad, la primera de todas, es necesario compararla con situaciones análogas que pueden presentarse en el habla externa. La predicación pura, como muestran nuestras observaciones, surge en el habla externa sobre todo en dos casos: o bien en la situación de respuesta, o bien en una situación en donde el sujeto del enunciado es conocido de antemano por los interlocutores. A la pregunta «¿quiere usted una taza de té?», nadie responde con la frase completa: «No, no quiero una taza de té». La respuesta será puramente predicativa: «No». Consistirá solo de un predicado. Es evidente que semejante oración predicativa solo es posible porque su sujeto –aquello sobre lo que se habla en la oración– es sobreentendido por el interlocutor. Del mismo modo, a la pregunta «¿Su hermano ha leído este libro?», no cabe la respuesta: «Sí, mi hermano ha leído este libro», sino una simple respuesta predicativa: «Sí» o «Lo ha leído».

Una situación totalmente análoga se crea también en el segundo caso, cuando el sujeto del enunciado es conocido

por el interlocutor. Supongamos que algunas personas están esperando en la parada el tranvía «B» para viajar a determinado sitio. Ninguna de las personas dirá, al observar que el tranvía se acerca, la oración completa: «Ahí viene el tranvía "B", que esperamos para viajar a algún lugar», sino que la expresión se reducirá siempre a un único predicado: «Ahí viene» o «El "B"». Es evidente que en este caso, la oración predicativa ha surgido en el habla viva solo porque el sujeto y las palabras que lo denotan son inmediatamente conocidas por la situación en la que se hallan los interlocutores. Frecuentemente, los juicios predicativos dan lugar a cómicos malentendidos y a todo tipo de *quid pro quo*, a causa de que el oyente atribuye el predicado expresado no al sujeto al que se refería el que habla, sino a otro presente en su mente. En ambos casos, la predicación pura surge cuando el sujeto del enunciado está presente en los pensamientos del interlocutor. Si sus pensamientos coinciden y ambos hacen referencia a lo mismo, entonces la comprensión se logra íntegramente solo sobre la base de predicados. Si en sus pensamientos el predicado se atribuye a distintos sujetos, surgirá un inevitable malentendido.

Encontramos claros ejemplos de semejantes abreviaciones del habla externa y de su reducción a un predicado en las novelas de Tolstói, que en más de una ocasión recurrió a la psicología de la comprensión. «Nadie oyó claramente lo que él [el moribundo Nikolái Levin –*L. V.*] dijo, solo Kiti lo entendió. Ella lo entendía porque su pensamiento estaba pendiente de sus necesidades» (*Ana Karenina*, parte V, cap. XVIII). Podríamos decir que en sus pensamientos, pendientes del pensamiento del moribundo, había un sujeto al que hacía referencia la palabra de él que nadie entendió. Pero quizás el ejemplo más notable es la explicación entre Kiti y Levin a través de las iniciales de las palabras.

–Hace tiempo que quería preguntarle una cosa.

–Por favor, pregunte.

–Es esto –dijo él, y escribió las iniciales: C, U, M, R: E, N, P, S,

Q. D. N. O. E. Estas iniciales significaban: «Cuando usted me respondió: "Eso no puede ser", ¿quería decir nunca o entonces?». No había ninguna probabilidad de que ella pudiera entender esa complicada frase.

–He comprendido –dijo ella, sonrojándose.

–¿Cuál es esta palabra? –dijo él, señalando la «N» que significaba «nunca».

–Esta palabra significa «nunca» –dijo ella– pero eso no es verdad.

Él borró rápidamente lo escrito, le dio la tiza a ella y se levantó. Ella escribió: E, N, P, R, D, O, M. Él resplandeció de pronto: había comprendido. Significaba: «Entonces no podía responder de otra manera». Ella escribió las iniciales: P, Q, U, P, O, Y, P, L, Q, P. Esto significaba: «Para que usted pueda olvidar y perdonar lo que pasó».

Él tomó la tiza con dedos tensos y temblorosos y, rompiéndola, escribió las iniciales de lo siguiente: «No tengo nada que olvidar y perdonar. Nunca dejé de amarla».

–He comprendido –susurró ella.

Él se sentó y escribió una larga frase. Ella comprendió todo y, sin preguntarle si era así, tomó la tiza y respondió de inmediato. Durante un largo rato él no pudo comprender lo que ella había escrito, y miraba a sus ojos con frecuencia. Se turbó de alegría. No podía descifrar de ningún modo las palabras que ella representaba; pero en sus encantadores ojos, radiantes de felicidad, comprendió todo lo que le era necesario saber. Y escribió tres letras. Pero aún no había terminado de escribir, cuando ella leyó por debajo de su mano y completó la respuesta escribiendo: sí. En su conversación todo había sido dicho; se había dicho que ella lo amaba y que les diría a sus padres que él los visitaría al otro día por la mañana (*Ana Karenina*, parte IV, cap. XIII).

Este ejemplo es de una excepcional importancia psicológica porque, como todo el episodio de la declaración de amor entre

Levin y Kiti, Tolstói lo tomó de su propia biografía. Precisamente de ese modo fue como él mismo le declaró su amor a Bers, su futura esposa. Este ejemplo, como el anterior, está íntimamente vinculado con el fenómeno que nos interesa, central para toda el habla interna: el problema de su abreviación. Cuando los pensamientos de los interlocutores son idénticos, cuando sus conciencias están en la misma dirección, el rol de los estímulos verbales se reduce al mínimo. Pero, con todo, la comprensión se logra correctamente. Tolstói señala que, entre las personas que viven en estrecho contacto psicológico, la comprensión obtenida solo mediante el habla abreviada, con medias palabras, constituye más bien una regla que una excepción.

> Ahora Levin ya se había acostumbrado a manifestar sin vacilaciones su pensamiento, sin imponerse el esfuerzo de expresarlo en palabras precisas: sabía que su mujer, en momentos de amor como este, entendería lo que él quería decir con una mera alusión, y así ocurría (*Ana Karenina*, parte VI, cap. III).

El estudio de este tipo de abreviaciones en el habla dialógica conduce a Iakubinski a la conclusión de que «la comprensión de insinuaciones y de alusiones cuando se sabe "de qué se trata", es decir, una determinada comunidad de masas aperceptivas entre los interlocutores, juega un papel enorme en el intercambio verbal». La comprensión del discurso exige saber «de qué se trata». En relación con esto, Polivánov dice:

> En efecto, todo lo que decimos demanda que el oyente comprenda «de qué se trata». Si todo lo que deseáramos expresar estuviera contenido en los significados formales de las palabras utilizadas, necesitaríamos emplear, para la expresión de cada pensamiento aislado, muchas más palabras de las que en realidad empleamos. Hablamos solo con las alusiones indispensables.

Iakubinski tiene toda la razón cuando supone que en estas abreviaciones el problema es «la peculiaridad de la estructura

sintáctica del habla, su objetiva sencillez en comparación con el habla más discursiva» La simplificación de la sintaxis, la mínima separación sintáctica, la expresión del pensamiento en forma condensada y una cantidad muy reducida de palabras son los rasgos característicos de la tendencia a la predicación, tal como esta se manifiesta en el habla externa en determinadas circunstancias. El extremo opuesto a este tipo de comprensión mediante una sintaxis simplificada lo constituyen los casos cómicos de incomprensión que hemos mencionado anteriormente, que han servido como modelo a la conocida parodia de una conversación entre dos sordos, en la que cada uno de ellos está completamente aislado en sus propios pensamientos:

> Un sordo llamó a otro sordo al juicio de un juez sordo.
> El sordo gritó: «¡Él se llevó mi vaca!».
> «¡Pero vamos –le vociferó el sordo como respuesta–
> este terreno ya pertenecía a mi difunto abuelo!»
> El juez resolvió: «Para que no haya libertinaje.
> casen al muchacho aunque la chica sea culpable».[75]

Si comparamos estos dos casos extremos –la explicación de Kiti con Levin y el juicio de los sordos– hallaremos los dos polos entre los cuales oscila el fenómeno que nos interesa de la abreviación del habla externa. Cuando existe un sujeto común en los pensamientos de los interlocutores, la comprensión se logra completamente con ayuda de un habla abreviada al máximo y una sintaxis excesivamente simplificada; en el caso contrario, la comprensión se malogra incluso utilizando el habla desarrollada. Así, a veces no son solo dos sordos lo que no logran comunicarse entre sí, sino también dos personas que atribuyen un significado diferente a una misma palabra o que se sitúan en

75. Reproducimos aquí la versión canónica de este poema de Pushkin, del año 1830. En el texto original de Vigotski hay diferencias con respecto a esta. No sabemos si se trata de un error o si Vigotski está citando alguna variante del mismo poema. (N. del T.)

dos puntos de vista contrapuestos. Como dice Tolstói, todas las personas que piensan en soledad y con originalidad tardan en comprender el pensamiento ajeno y son muy parciales respecto al propio. Por el contrario, entre las personas que mantienen contacto es posible esa comprensión con medias palabras, casi no verbal, que Tolstói llama comunicación lacónica y clara de los pensamientos más complejos.

Luego de estudiar, sobre la base de estos ejemplos, el fenómeno de la abreviación en el habla externa, podemos volver más enriquecidos al mismo fenómeno en el habla interna. Como hemos dicho reiteradas veces, en el habla interna este fenómeno se manifiesta no solo en situaciones excepcionales, sino siempre. La importancia de este fenómeno resulta definitivamente más clara si recurrimos a la comparación del habla externa con el habla escrita, por un lado, y con la interna, por el otro. De acuerdo con la opinión de Polivánov, si todo lo que quisiéramos expresar estuviera contenido en los significados formales de las palabras que utilizamos, para expresar cada pensamiento aislado tendríamos que emplear muchas más palabras de las que en realidad empleamos. Esto es precisamente lo que ocurre en el habla escrita. En esta, en mayor medida que en la oral, el pensamiento enunciado se expresa en los significados formales de las palabras que empleamos. El habla escrita es un habla sin interlocutor. Por eso está desplegada al máximo; en ella, la diferenciación sintáctica alcanza el máximo. Debido al distanciamiento entre los interlocutores, en ella rara vez resulta posible la comprensión con medias palabras y juicios predicativos. En el habla escrita, los interlocutores se encuentran en distintas situaciones, lo que excluye toda posibilidad de que en sus pensamientos haya un sujeto común. Por esa razón, el habla escrita, en comparación con la oral, es en este sentido una forma de habla desarrollada al máximo y sintácticamente más compleja, en la que debemos emplear muchas más palabras que en la oral para expresar cada pensamiento. Como dice Tompson, en la redacción escrita se utilizan frecuentemente palabras, expresiones y construcciones que resultarían poco

naturales en el habla oral. La frase de Griboiédov «habla como escribe» se refiere a lo cómico de transferir al habla oral la verbosidad y la compleja y diferenciada estructura sintáctica del lenguaje propio del discurso escrito.

Recientemente, en la lingüística ha pasado a primer plano el problema de la diversidad funcional del habla. La lengua no es, incluso desde el punto de vista del lingüista, una única forma de actividad verbal, sino un conjunto de diversas funciones verbales. El análisis de la lengua desde el punto de vista funcional, desde el punto de vista de las condiciones y el objetivo de la enunciación verbal, pasó a ocupar el centro de atención de los investigadores. Ya Humboldt reconoció claramente la diversidad funcional del habla en relación con el lenguaje de la poesía y de la prosa, que difieren en su orientación y en sus medios y que, por consiguiente, nunca pueden fundirse, porque la poesía es inseparable de la música, mientras que la prosa pertenece exclusivamente al lenguaje. Según Humboldt, la prosa se distingue porque en ella la lengua utiliza sus propias ventajas, pero subordinándolas al objetivo predominante; mediante la subordinación y combinación de oraciones, en la prosa se desarrolla de un modo especial la euritmia lógica que corresponde al desarrollo del pensamiento, en la cual el habla en prosa se acomoda a su propio objetivo. En ambas formas de habla, la lengua tiene sus particularidades en la elección de las expresiones, en el empleo de las formas gramaticales y en los procedimientos sintácticos de combinación de palabras.

Por lo tanto, la idea de Humboldt consiste en lo siguiente: cada una de las distintas formas de habla, diferentes respecto a su finalidad funcional, tiene su propio léxico, su gramática y su sintaxis. Esta idea es de trascendental importancia. Si bien ni el propio Humboldt, ni Potebniá, quien tomó y desarrolló su idea, valoraron esta tesis en todo su sentido fundamental ni fueron más allá de distinguir entre la poesía y la prosa, y dentro de esta, no más allá de distinguir entre la conversación erudita y rica en pensamientos y la charla cotidiana y convencional, que solo sirve para comunicar cosas sin despertar ideas o sen-

saciones, su idea, completamente olvidada por los lingüistas y renacida en el último tiempo, tiene una enorme importancia no solo para la lingüística, sino también para la psicología del lenguaje. Como dice Iakubinski, el propio planteamiento de los problemas en este plano es ajeno a la lingüística, y las obras de lingüística general no rozan esta cuestión.

La psicología del lenguaje y la lingüística, siguiendo caminos independientes, nos llevan a la misma tarea de distinguir la diversidad funcional del habla. En particular, tanto para la psicología del lenguaje como para la lingüística, la distinción fundamental entre las formas dialógica y monológica del habla adquiere una importancia primordial. El habla escrita y la interna, con las que en este caso comparamos el habla oral, son formas monológicas de habla. En cambio, el habla oral es, en la mayoría de los casos, dialógica.

El diálogo siempre presupone el conocimiento por parte de los interlocutores de la esencia del asunto, lo que, como veíamos, permite toda una serie de abreviaciones en el habla oral y genera, en determinadas circunstancias, enunciados puramente predicativos. El diálogo presupone siempre la percepción visual del interlocutor, de su mímica y gestos, y la percepción auditiva de la entonación del discurso. Una y otra, tomadas en conjunto, permiten la comprensión con medias palabras, la comunicación mediante alusiones, cuyos ejemplos ya hemos mencionado. Según la expresión de Tarde, solo en el habla oral puede la conversación ser un mero complemento del intercambio de miradas. Puesto que ya hemos hablado de la tendencia del habla oral a la abreviación, nos detendremos solamente en el aspecto acústico del habla, citando un clásico ejemplo tomado de las notas de Dostoievski que muestra hasta qué punto la entonación facilita la comprensión de los matices y de los diferentes significados de las palabras.

Dostoievski comenta una conversación entre borrachos compuesta íntegramente por un solo sustantivo que no se puede reproducir:

Un domingo hacia la noche tuve que caminar unos quince pasos junto a un grupo de seis obreros borrachos, y en ese momento me di cuenta de que era posible expresar todos los pensamientos, las sensaciones e incluso los más agudos juicios solo mencionando este único sustantivo, por lo demás muy breve. Uno de los muchachos lo pronuncia brusca y enérgicamente para expresar su despectivo rechazo de aquello de lo que estaban hablando. Otro le responde repitiendo el mismo sustantivo, pero ya con un tono y sentido completamente distintos, dudando de la validez del rechazo del primero. El tercero arremete con indignación contra el primero, metiéndose en la conversación brusca y acaloradamente, gritándole el mismo sustantivo, pero en el sentido de insulto y obscenidad. Aquí interviene otra vez el segundo, indignado con el tercero, el agresor, y lo detiene dándole a entender: «¿Qué te pasa, muchacho, que irrumpes así? Estábamos hablando tranquilamente y te pones a insultar a Filka». Y expresó todo este pensamiento con la misma palabra, con el mismo sustantivo prohibido, con el mismo breve nombre del mismo objeto, solo que ahora levantó la mano y tomó al tercero por el hombro. De repente un cuarto, el más joven de todo el grupo, que permanecía callado hasta ese momento, como si hallara súbitamente la solución a la dificultad inicial que originó la discusión, alza con entusiasmo la mano y grita... ¿Creen que gritó «¡Eureka!», o «¡lo encontré, lo encontré!»? No, nada de «eureka» ni «lo encontré»: sino el mismo sustantivo que no figura en el diccionario, solo la misma y única palabra; el quinto la repite pero con entusiasmo, con un grito de placer y, al parecer, demasiado fuerte, porque el sexto, el mayor de ellos, de aspecto taciturno y disgustado, corta en seco el entusiasmo infantil del quinto y se dirige a él repitiendo con voz grave, sombría y admonitoria... el mismo sustantivo impronunciable frente a las damas, el cual, además, significaba clara y concisamente: «¿Por qué gritas y te desgañitas?». Así, sin pronunciar

ninguna otra palabra, repitieron seis veces su palabrita favorita, uno tras otro, y se comprendieron perfectamente. Este es un hecho que yo presencié.[76]

Vemos aquí, en su forma clásica, otra fuente de la que proviene la tendencia a la abreviación del habla oral. La primera fuente la hemos hallado en la mutua comprensión entre interlocutores que conocen de antemano el sujeto o el tema de la conversación. En este ejemplo se trata de algo distinto. Como dice Dostoievski, es posible expresar todos los pensamientos, sensaciones e incluso profundas reflexiones con una sola palabra. Esto es posible cuando la entonación transmite el contexto psicológico interno, solo dentro del cual puede ser entendido el significado de la palabra. En la conversación escuchada por Dostoievski, este contexto primero consiste en el rechazo despectivo, luego en la duda, después en la indignación, etc. Evidentemente, cuando el contenido interno del pensamiento puede transmitirse en la entonación, el habla manifiesta una tendencia muy marcada a la abreviación y toda la conversación puede llevarse a cabo con ayuda de una sola palabra.

Obviamente, estos dos aspectos que facilitan la abreviación del habla oral –el conocimiento del sujeto y la transmisión directa del pensamiento mediante la entonación– están excluidos del habla escrita. Precisamente por esta razón en el habla escrita estamos obligados a emplear, para expresar un mismo pensamiento, mayor cantidad de palabras que en la oral. Por eso el habla escrita es la forma más elaborada, precisa y desarrollada de habla. En ella es necesario transmitir en palabras lo que en el habla oral se transmite con la entonación y la directa percepción del contexto. Scherba señala que el diálogo es la forma más natural del habla oral. Considera que

76. La cita corresponde a un artículo de Dostoievski publicado en el número 29 de la revista *Grashdanín* [*El ciudadano*], en 1873. Hay traducción española: *Diario de un escritor*, en *Obras completas*, México, Aguilar, 1991, Tomo IV, p. 192 (la cita ha sido levemente corregida). (N. del T.)

el monólogo es en gran medida una forma lingüística artificial y que la auténtica esencia de la lengua solo se manifiesta en el diálogo. En realidad, el habla dialógica es, psicológicamente, la forma originaria del habla. Desarrollando esta idea, Iakubinski sostiene que el diálogo, si bien representa indudablemente un fenómeno cultural, es al mismo tiempo un fenómeno más natural que el monólogo. Para la investigación psicológica está fuera de discusión que el monólogo es una forma de habla más elevada, más compleja y de desarrollo histórico más tardío que el diálogo. Pero ahora nos interesa la comparación de estas dos formas solo en relación con la tendencia a la abreviación y a la reducción del habla a enunciados puramente predicativos.

La velocidad del habla oral no favorece el desarrollo de la actividad verbal como un acto volitivo complejo, es decir, por medio de la reflexión, el cruce de argumentos, la elección, etc.; al contrario, la velocidad del habla supone más bien su desarrollo como un acto volitivo simple, con elementos habituales. Esto último se constata en el diálogo por medio de una simple observación; de hecho, a diferencia del monólogo (y sobre todo del escrito) la comunicación dialógica prevé la enunciación súbita y espontánea. El diálogo es un habla compuesta por réplicas, es una cadena de reacciones. El habla escrita, como veíamos, está vinculada desde el comienzo mismo con la conciencia y la intencionalidad. Por eso el diálogo contempla casi siempre la posibilidad de no finalizar un enunciado, de no completar una expresión, de no movilizar las palabras que deberían ser movilizadas para expresar el mismo pensamiento en las condiciones del habla monológica. En contraposición a la simplicidad estructural del diálogo, el monólogo presenta una determinada complejidad estructural que coloca los actos verbales bajo la clara luz de la conciencia, concentrando la atención en ellos con mayor facilidad. En el monólogo, las relaciones verbales se convierten en las fuentes determinantes de las experiencias y aparecen por sí mismas en la conciencia.

El habla escrita representa claramente la contracara del habla oral. En el habla escrita no está presente una situación clara

de antemano para ambos interlocutores ni ninguna posibilidad de entonación expresiva, mímica o gestos. En consecuencia, están excluidas de antemano las abreviaciones a las que hacíamos referencia en el habla oral. Aquí la comprensión se logra sobre la base de las palabras y a sus combinaciones. El habla escrita contribuye a que el habla se desarrolle como actividad compleja. Aquí la actividad verbal se vuelve más intrincada. En esto se basa el uso del borrador. El camino del «borrador» al escrito «en limpio» constituye la evolución de esa actividad compleja. Incluso en ausencia de un borrador real, el momento de la reflexión en el habla escrita es muy importante; muy a menudo nos decimos a nosotros mismos lo que luego habremos de escribir; en tal caso se trata de un borrador imaginario. Este borrador imaginario del habla escrita es precisamente, como hemos intentado demostrar en el capítulo anterior, el habla interna. Esta habla cumple el rol de borrador interno no solo en la escritura, sino también en el habla oral. Por eso ahora vamos a comparar el habla escrita y la oral con el habla interna en relación con la tendencia a la abreviación.

Veíamos que en el habla oral la tendencia a la abreviación y a los enunciados puramente predicativos aparece en dos circunstancias: cuando la situación sobre la que se habla es clara para los dos interlocutores y cuando el que habla expresa el contexto psicológico del enunciado mediante la entonación. Estas dos circunstancias están excluidas del habla escrita. Por eso el habla escrita no manifiesta la tendencia a la predicación y es la forma de habla más desarrollada. Pero ¿qué ocurre en este sentido con el habla interna? Nos hemos detenido detalladamente en la tendencia a la predicación del habla oral porque el análisis de estos fenómenos permite explicar con total claridad una de las tesis más oscuras, confusas y complejas a la que hemos llegado luego de nuestras investigaciones sobre el habla interna: en concreto, la tesis sobre la predicación del habla interna, tesis que tiene una importancia central para todos los problemas vinculados con esta cuestión. Si en el habla oral la tendencia a la predicación aparece a veces (en ciertos casos

muy frecuente y regularmente) y en el habla escrita no lo hace nunca, en el habla interna aparece siempre. La predicación es la forma única y fundamental del habla interna, psicológicamente compuesta en su totalidad por predicados; más aún, en esta no hallamos una relativa conservación del predicado a costa de la abreviación del sujeto, sino una predicación absoluta. Para el habla escrita constituye una ley el explicitar los sujetos y los predicados, mientras que para el habla interna constituye una ley el omitir siempre el sujeto y componerse solo de predicados.

¿Cuál es el fundamento de esta predicación pura, plena y absoluta del habla interna que, en general, puede observarse en todos los casos? En principio, en el experimento pudimos constatarla simplemente como un hecho. Sin embargo, la tarea consistía en generalizar, interpretar y explicar este hecho. Esto hemos logrado hacerlo simplemente observando la dinámica de crecimiento de la predicación pura desde sus formas iniciales a las acabadas y comparando teóricamente esta dinámica con la tendencia a la abreviación en el habla escrita y oral y con esa misma tendencia en el habla interna.

Comenzaremos por el segundo camino: la comparación del habla interna con la oral y la escrita, en especial porque ya lo hemos recorrido casi hasta el final y está listo para su explicación definitiva. La cuestión radica en que aquellas circunstancias que en el habla oral crean a veces la posibilidad de enunciados puramente predicativos, circunstancias ausentes en el habla escrita, están permanente e invariablemente presentes en el habla interna y son inseparables de esta. Por eso, la misma tendencia a la predicación debe inevitablemente aparecer y, como muestra el experimento, aparece en el habla interna como fenómeno constante y en su forma más pura y absoluta. Por esta razón, si el habla escrita es diametralmente opuesta a la oral en cuanto a su máxima elaboración y a la absoluta ausencia de las circunstancias que provocan la omisión del sujeto en el habla oral, el habla interna también es diametralmente opuesta a la oral pero en sentido contrario,

ya que en ella predomina una predicación absoluta y permanente. Por lo tanto, el habla oral ocupa un lugar intermedio entre el habla escrita, por un lado, y la interna, por el otro. Examinemos más de cerca estas circunstancias que facilitan la abreviación del habla interna. Recordemos otra vez que en el habla oral la elipsis y la abreviación aparecen cuando el sujeto del juicio enunciado es conocido de antemano por ambos interlocutores. Pero, en el habla interna, esta situación representa una ley absoluta y constante. Siempre sabemos de qué trata nuestra habla interna. Siempre estamos al tanto de nuestra situación interna. El tema de nuestro diálogo interno siempre nos es conocido. Sabemos qué es lo que pensamos. El sujeto de nuestro juicio interno se encuentra siempre presente en nuestros pensamientos. Siempre está sobreentendido. De algún modo, Piaget observó que nosotros mismos creemos con facilidad en nuestra palabra y que por eso la necesidad de demostrar y la habilidad de encontrar fundamento a nuestro pensamiento solo nacen cuando nuestras ideas tropiezan con las ajenas. Podríamos decir, con el mismo derecho, que nos entendemos a nosotros mismos muy fácilmente con medias palabras y alusiones. En el habla con nosotros mismos siempre nos encontramos en esa situación que de tiempo en tiempo, más bien como excepción que como regla, aparece en el diálogo oral y cuyos ejemplos ya hemos citado. Si regresamos a estos ejemplos, es posible decir que el habla interna siempre se desarrolla en una situación parecida a la de la parada del tranvía, en la que el que habla expresa juicios completos con un único y breve predicado: «El B». Porque siempre estamos al corriente de nuestros deseos e intenciones. Estando a solas con nosotros mismos nunca nos es necesario llegar a la fórmula desplegada: «Ahí viene el tranvía "B" que esperamos para viajar a alguna parte». En este caso, es necesario y suficiente un solo predicado. El sujeto siempre está presente en la mente, al igual que el escolar tiene en su mente, al sumar, las decenas que pasan al sumando.

Más aún, en el habla interna, como Levin en la conversación con su mujer, expresamos sin vacilación nuestro pensamiento, sin preocuparnos de plasmarlo en palabras precisas. La proximidad psicológica entre los interlocutores, como hemos demostrado anteriormente, crea en los que hablan una comunidad aperceptiva que, a su vez, es un aspecto decisivo para la comprensión con alusiones y para la abreviación del habla. Ahora bien, esta comunidad aperceptiva en la comunicación consigo mismo en el habla interna es completa, íntegra y absoluta, por eso en el habla interna es ley la comunicación lacónica y clara, casi sin palabras, de los pensamientos más complejos, a la que Tolstói hacía referencia como una rara excepción en el habla oral, posible únicamente cuando entre los que hablan existe una profunda e íntima afinidad interna. En el habla interna nunca tenemos que mencionar de qué se trata, es decir, el sujeto. Nos limitamos solo a lo que se dice sobre este sujeto, o sea, al predicado. Esta es la causa del predominio de la predicación pura en el habla interna.

El análisis de la misma tendencia en el habla oral nos ha permitido formular dos conclusiones fundamentales. Ha demostrado, primero, que en el habla oral la tendencia a la predicación aparece cuando el sujeto del enunciado es conocido de antemano por los interlocutores y cuando existe, en mayor o menor medida, una comunidad aperceptiva entre los que hablan. Pero ambas circunstancias siempre se dan en el habla interna en forma extrema, completa y absoluta. Esto solo ya nos permite entender por qué en el habla interna se observa un predominio absoluto de la predicación pura. Como veíamos, estas circunstancias conducen en el habla oral a la simplificación de la sintaxis, a la mínima división sintáctica y, en general, a la peculiaridad de la estructura sintáctica. Pero lo que en el habla oral se observa como una tendencia más o menos vaga, en el habla interna aparece en forma absoluta y extrema, como máxima simplicidad sintáctica, como absoluta condensación del pensamiento, como una estructura sintáctica

totalmente nueva que, en rigor, no es otra cosa que una supresión total de la sintaxis del habla oral y una estructura de oraciones puramente predicativas.

Nuestro análisis muestra, en segundo lugar, que el cambio funcional del habla conduce inevitablemente a la modificación de su estructura. Nuevamente, lo que en el habla oral se observa solo como una tendencia más o menos débil hacia cambios estructurales suscitados por las particularidades funcionales del habla, en el habla interna se observa en forma absoluta y extrema. Tal como hemos podido constatar en la investigación genética y experimental, la función del habla interna conduce constante y sistemáticamente a que el habla egocéntrica, que al principio se distingue del habla social solo en el aspecto funcional, paulatinamente, a medida que crece la diferenciación funcional, modifique también su estructura, llegando a suprimir totalmente la sintaxis del habla oral.

Si nos dirigimos de esta comparación entre el habla interna y la oral a la investigación directa de las particularidades estructurales del habla interna, lograremos seguir paso a paso el incremento de la predicación. Al principio, el habla egocéntrica todavía se funde totalmente con el habla social en el aspecto estructural. Pero, a medida que se desarrolla y se diferencia funcionalmente como forma de habla independiente y autónoma, va poniendo de manifiesto una tendencia cada vez más marcada a la abreviación, al debilitamiento de la división sintáctica y a la condensación. En el momento de su disminución y transformación en habla interna, ya produce la sensación de un habla incoherente, ya que queda casi completamente subordinada a una sintaxis puramente predicativa. La observación durante los experimentos muestra de qué modo y de qué fuente proviene esta nueva sintaxis del habla interna. El niño habla de aquello en lo que está ocupado en ese instante, de lo que hace ahora, de lo que tiene ante los ojos. Por esa razón omite, abrevia y condensa cada vez más el sujeto y las palabras que se refieren a él. Y cada vez más reduce el habla a un único predicado. La notable regularidad

que hemos podido establecer como resultado de estos experimentos consiste en lo siguiente: cuanto más manifiesta sea la función del habla egocéntrica, más claramente aparecerán sus particularidades sintácticas, es decir, la simplificación y la predicación. Si en nuestros experimentos se compara el habla egocéntrica del niño cuando desempeña el rol específico de habla interna, como medio de comprensión consciente de los obstáculos y dificultades provocados experimentalmente, con aquellos casos en que aparece por fuera de esta función, es posible afirmar sin duda alguna que cuanto más fuerte se manifieste la específica función intelectual del habla interna como tal, más evidentemente se revelan sus particularidades y su estructura sintáctica.

Pero el carácter predicativo del habla interna no agota aún todo el conjunto de fenómenos que se manifiesta en la abreviación de esta habla en comparación con la oral. Cuando intentamos analizar este complejo fenómeno hallamos que tras él se oculta toda una serie de particularidades estructurales del habla interna, de las cuales solo nos detendremos en las principales. En primer lugar, hay que mencionar la reducción de los aspectos fonéticos del habla, con los que nos encontramos incluso en algunos casos de abreviación del habla oral. La explicación de Kiti y Levin, realizada con las iniciales de las palabras, y la adivinación de frases enteras nos han permitido concluir que, cuando las conciencias están orientadas de la misma manera, el rol de los estímulos verbales se reduce al mínimo (iniciales de las palabras) y la comprensión se produce correctamente. Pero esta reducción al mínimo del rol de los estímulos verbales una vez más es llevada al extremo y se observa en forma casi absoluta en el habla interna, ya que la coincidencia en la orientación de la conciencia alcanza aquí su plenitud. En realidad, en el habla interna existe siempre la situación que en el habla oral constituye una excepción rara y asombrosa. En el habla interna siempre encontramos la situación de la conversación de Kiti y Levin. Por eso en el habla interna siempre jugamos al secreter, como llamaba un viejo príncipe a esta conversación

basada en la adivinación de frases complejas a partir de las iniciales. En las investigaciones del habla interna de Lemaître encontramos una analogía asombrosa con esta conversación. Uno de los adolescentes de doce años estudiados por Lemaître piensa la frase «Les montagnes de la Suisse sont belles» como la serie de letras: L, m, d, l, S, s, b, tras las cuales se dibuja el vago contorno de una línea de montañas (Lemaître, 1905, p. 5). Aquí vemos que, en su mismo comienzo, la formación del habla interna es un procedimiento análogo de abreviación del habla, de reducción del aspecto fonético de la palabra a las iniciales, tal como sucedía en la conversación entre Kiti y Levin. En el habla interna no necesitamos nunca pronunciar las palabras hasta el final. Por la misma intención comprendemos qué palabra debemos pronunciar. Con la comparación de estos dos ejemplos no queremos afirmar que en el habla interna las palabras siempre sean reemplazadas por las iniciales ni que el habla se desarrolle con ayuda de ese mismo mecanismo en ambos casos. Nos referimos a algo mucho más general. Solo queremos decir que así como en el habla oral el rol de los estímulos verbales se reduce al mínimo cuando la conciencia está en una misma dirección, tal como sucedía en la conversación entre Kiti y Levin, en el habla interna la reducción del aspecto fonético de la palabra se da como ley general constante. En sentido estricto, el habla interna es un habla casi sin palabras. Precisamente por eso parece tan notable la coincidencia de nuestros ejemplos; el hecho de que en determinados y raros casos el habla oral y la interna reduzcan las palabras a las iniciales, el hecho de que en una y en otra pueda a veces aparecer el mismo mecanismo, nos convence aún más del parentesco interno entre los fenómenos del habla oral y el habla interna que estamos comparando.

Asimismo, tras la abreviación del habla interna, más acentuada en comparación con la oral, se descubre otro fenómeno que también tiene una importancia central para la comprensión de la naturaleza psicológica de todo este fenómeno en conjunto. Hasta ahora considerábamos que la predicación y la

reducción del aspecto manifiesto del habla eran las dos fuentes de las que proviene la abreviación del habla interna. Estos dos fenómenos ya señalan que en el habla interna encontraremos generalmente una relación entre los aspectos semántico y manifiesto completamente distinta a la del habla oral. En el aspecto manifiesto del habla, una vez que su sintaxis y fonética se han reducido al mínimo, se han simplificado al máximo y se han condensado, aparece en primer plano el significado de la palabra. El habla interna opera sobre todo con la semántica, no con la fonética del habla. Esta relativa independencia del significado de la palabra respecto de su aspecto sonoro aparece en el habla interna de manera muy marcada. Para explicar esto debemos examinar más de cerca la tercera fuente de la abreviación que, como ya hemos dicho, es la expresión sumaria de muchos fenómenos vinculados entre sí, pero independientes y no directamente fusionados. Hallamos la tercera fuente en la particular estructura semántica del habla interna. Como muestra la investigación, la sintaxis de los significados y toda la estructura del aspecto semántico del habla no es menos peculiar que la sintaxis de las palabras y su estructura fonética. ¿En qué consisten las principales particularidades de la semántica del habla interna?

En nuestras investigaciones hemos podido establecer tres características principales, que se vinculan internamente entre sí y constituyen la particularidad del aspecto semántico del habla interna. La primera de ellas consiste en la preponderancia del sentido de la palabra por sobre su significado en el habla interna. Paulhan ha brindado un gran servicio al análisis psicológico del habla por haber aportado la distinción entre el sentido y el significado de la palabra. Como ha demostrado Paulhan, el sentido de la palabra representa la suma de todos los hechos psicológicos surgidos en la conciencia a causa de la palabra. Por lo tanto, el sentido de la palabra resulta siempre una formación dinámica, fluida y compleja, que posee varias zonas de desigual estabilidad. El significado es solo una de las zonas del sentido que adquiere la palabra en el contexto de

determinado discurso y, además, la zona más estable, unificada y precisa. Como es sabido, una palabra cambia fácilmente su sentido en un contexto diferente. En cambio, el significado constituye el punto estático e invariable que permanece estable en todos los cambios del sentido de la palabra en un contexto diferente. Hemos podido establecer que el cambio del sentido es un factor fundamental en el análisis semántico del habla. El significado real de la palabra es inconstante. En una operación la palabra interviene con un significado y en otra adquiere un significado distinto. Este carácter dinámico del significado también nos lleva al problema de Paulhan, a la cuestión de la correlación entre el significado y el sentido. La palabra aislada, tomada del diccionario, tiene un solo significado. Pero este significado no es más que una potencialidad que se realiza en el habla viva, en la cual tal significado solo es una piedra más en el edificio del sentido.

Explicaremos la diferencia entre el significado y el sentido de la palabra por medio del ejemplo de la fábula de Krilov «La libélula y la hormiga». La palabra «baila», con la que termina la fábula, tiene un significado claramente definido y constante, idéntico en cualquier contexto en que se encuentre. Pero en el contexto de la fábula adquiere un sentido mucho más amplio, intelectual y afectivo. En este contexto, significa al mismo tiempo «diviértete» y «muérete». Este enriquecimiento de la palabra por el sentido que toma en el contexto constituye la ley fundamental de la dinámica de los significados. La palabra toma y asimila del contexto en el que está entrelazada los contenidos intelectuales y afectivos y pasa a significar más o menos que lo contenido en su significado cuando la tomamos aisladamente y fuera de contexto: más, porque el círculo de sus significados se amplía, adquiriendo toda una serie de zonas abarcadas por el nuevo contenido; menos, porque el significado abstracto de la palabra se limita y se reduce solo a lo que la palabra designa en el contexto dado. El sentido de la palabra, dice Paulhan, es un fenómeno complejo y móvil que, en cierta medida, cambia constantemente entre las distintas conciencias individuales, así

como en una misma conciencia en distintas circunstancias. En este aspecto, el sentido de la palabra es inagotable. La palabra adquiere su sentido solo en la frase, pero la propia frase adquiere sentido solo en el contexto del párrafo, el párrafo en el contexto del libro, el libro en el contexto de toda la obra del autor. El verdadero sentido de cada palabra se define, en última instancia, por toda la abundancia de aspectos existentes en la conciencia relativos a lo expresado por tal palabra.

> El sentido de la Tierra –dice Paulhan– se halla en el Sistema Solar. que complementa la idea de Tierra: el de Sistema Solar, en la Vía Láctea, y el sentido de Vía Láctea... esto significa que nunca conocemos el sentido completo de algo y, por consiguiente, el sentido completo de cualquier palabra. La palabra es una fuente inagotable de nuevos problemas. El sentido de la palabra nunca está acabado. En última instancia, se apoya en la concepción del mundo y en la estructura interna de la persona en su conjunto.

Pero el mayor mérito de Paulhan radica en haber sometido a análisis la relación entre el sentido y la palabra y en haber logrado demostrar que entre aquel y esta existen relaciones mucho más independientes que entre el significado y la palabra. Las palabras pueden disociarse del sentido expresado en ellas. Desde hace tiempo se sabe que las palabras pueden cambiar su sentido. Se ha observado relativamente hace poco que también hay que estudiar cómo los sentidos modifican las palabras o, más exactamente, cómo los conceptos cambian sus nombres. Paulhan menciona muchos ejemplos de cómo las palabras permanecen cuando el sentido se evapora. Somete a análisis frases corrientes estereotipadas (por ejemplo: «¿Cómo está usted?»), la mentira y otras manifestaciones de la independencia de las palabras respecto al sentido. El sentido puede ser aislado de las palabras que lo expresan, así como puede ser fácilmente fijado en cualquier otra palabra. Dice Paulhan que así como el sentido de la palabra está relacionado con la palabra en su

conjunto y no con cada uno de sus sonidos, también el sentido está relacionado con toda la frase y no con cada una de las palabras aisladas que la componen. Por eso ocurre que una palabra puede ocupar el lugar de otra. El sentido también puede separarse de la palabra y, por lo tanto, conservarse. Pero, si la palabra puede existir sin el sentido, también el sentido puede, de idéntico modo, existir sin las palabras.

Recurriremos nuevamente al análisis de Paulhan para poner de manifiesto en el habla oral un fenómeno semejante al que pudimos establecer experimentalmente en el habla interna. En el habla oral, por lo general, vamos del elemento de sentido más continuo y estable, de su zona más constante, es decir, del significado de la palabra, a sus zonas más variables, a su sentido en conjunto. En el habla interna, por el contrario, esa supremacía del sentido sobre el significado, que en el habla oral observamos solo en casos aislados como una tendencia más bien débil, es llevada al límite matemático y se presenta en forma absoluta. Aquí, el predominio del sentido sobre el significado, de la frase sobre la palabra, de todo el contexto sobre la frase, no constituye una excepción sino una regla permanente.

Estas dos circunstancias dan lugar a otras dos particularidades de la semántica del habla interna. Ambas atañen al proceso de unión de las palabras, de su combinación y fusión. La primera particularidad puede ser asociada a la aglutinación, un procedimiento de unión de las palabras que en algunos idiomas es un fenómeno central, mientras que en otros solo se observa rara vez. En alemán, por ejemplo, un sustantivo está frecuentemente formado por toda una frase o por algunas palabras aisladas que, en este caso, adquieren el valor funcional de una sola palabra. En otras lenguas, este mecanismo de fusión de palabras constituye una regla general. Estas palabras complejas, dice Wundt, no son agregados fortuitos de palabras, sino que se forman según determinada ley. Todas estas lenguas unen una gran cantidad de palabras que designan conceptos simples en una sola palabra, con la cual no solo se expresan

conceptos muy complejos, sino también todas las representaciones particulares contenidas en el concepto. En este mecanismo de vinculación o de aglutinación de los elementos de la lengua el acento siempre recae sobre la raíz o el concepto principal, lo que explica que estas lenguas sean fáciles de entender. Así, por ejemplo, en la lengua de los indios delawares existe una palabra compuesta formada por las palabras «llevar», «canoa» y «a nosotros», que literalmente significa: «llegar hasta nosotros en canoa», «venir hacia nosotros en canoa». Esta palabra, utilizada habitualmente para desafiar al enemigo a atravesar el río, se conjuga en todas las conjugaciones y tiempos de los verbos de la lengua delaware. Aquí hay dos aspectos notables: primero, las palabras aisladas que componen la palabra compuesta son con frecuencia abreviadas en el aspecto fonético, por lo que solo una parte de ellas integra la palabra compuesta; segundo, la palabra compuesta surgida de esta manera expresa un concepto muy complejo, actúa funcional y estructuralmente como una sola palabra y no como una unión de palabras independientes. En las lenguas americanas, dice Wundt, una palabra compuesta es considerada como una simple y se declina y conjuga como esta.

Algo análogo hemos observado en el habla egocéntrica del niño. A medida que esta forma de habla se aproxima al habla interna, la aglutinación, como procedimiento de formación de palabras compuestas para expresar conceptos complejos, interviene cada vez con mayor frecuencia y claridad. Los enunciados egocéntricos del niño manifiestan, paralelamente a la caída del coeficiente de habla egocéntrica, un paulatino incremento de esta tendencia a la fusión asintáctica de palabras.

La tercera y última de la particularidades de la semántica del habla interna puede ser fácilmente aclarada mediante la comparación con un fenómeno análogo en el habla oral. Consiste básicamente en lo siguiente: los sentidos de las palabras, más dinámicos y amplios que sus significados, ponen de manifiesto otras leyes de unión y fusión entre sí que los que podemos observar en la unión y fusión de los significados de las palabras.

Hemos denominado a este peculiar procedimiento de unión de palabras observado en el habla egocéntrica influjo del sentido, entendiendo al mismo tiempo esta palabra en su significado literario primario (inyección) y en su significado figurado, que ha tomado ahora un carácter general. Por así decir, los sentidos se influyen entre sí y se vierten uno sobre otro, por lo que los sentidos precedentes están contenidos en el último o lo modifican. En lo que concierne al habla externa, es frecuente observar fenómenos análogos en la lengua literaria. Una palabra, al aparecer continuamente en una obra literaria, absorbe toda la diversidad de las unidades semánticas contenidas en ella, y de algún modo se convierte, en cuanto a su sentido, en equivalente a la propia obra. Los títulos de las obras literarias, por ejemplo, permiten aclarar esto con facilidad. En literatura, el título establece una relación distinta con la obra que, por ejemplo, en pintura o en música. El título de un libro expresa y corona todo el contenido semántico de la obra en mayor medida que, digamos, el nombre de un cuadro. Palabras tales como «Don Quijote», «Hamlet», «Eugenio Oneguin» y «Ana Karenina» son claros ejemplos de la ley del influjo del sentido. Aquí, una palabra encierra verdaderamente el sentido de toda la obra. Otro claro ejemplo de la ley del influjo del sentido es el título de la obra de Gógol *Almas muertas*. Originalmente, estas palabras designaban a los siervos muertos que aún no habían sido excluidos de las listas oficiales y por eso podían ser vendidos y comprados como si estuvieran vivos. Se trataba de siervos muertos, pero que todavía figuraban como vivos. Este es el sentido en el que se usan estas palabras a lo largo de toda la obra, cuyo argumento está construido en torno a este comercio de almas muertas. Pero estas dos palabras, que sobresalen en toda la trama de la obra, adquieren un sentido completamente nuevo, mucho más rico, y, así como una esponja absorbe el agua del mar, absorben el sentido general de los distintos capítulos y personajes de la obra, alcanzando solo al final de esta la plenitud de su sentido. Pero para ese

entonces, estas palabras designan ya algo totalmente distinto en comparación con su significado original. Las «almas muertas» no son solo los siervos muertos y contados como vivos, sino también todos los héroes de la obra que, si bien viven, están muertos espiritualmente.

Observamos algo análogo, nuevamente en forma extrema, en el habla interna. Aquí, una palabra absorbe el sentido de las palabras precedentes y subsiguientes, ampliando casi ilimitadamente el marco de su significado. En el habla interna, la palabra está mucho más cargada de sentido que en el habla externa. Como el título de la obra de Gógol, representa la condensación del sentido. Para traducir este significado al habla externa habría que desarrollar en muchas palabras los sentidos contenidos en una sola. Del mismo modo, para revelar plenamente el sentido del título de la obra de Gógol habría que desarrollar todo el texto de *Almas muertas*. Pero así como toda la variedad de sentidos de esta obra puede ser expresada en el estrecho marco de dos palabras, en el habla interna el enorme contenido semántico puede ser vertido en el recipiente de una sola palabra.

Estas particularidades del aspecto semántico del habla interna dan lugar a la incomprensibilidad del habla egocéntrica o el habla interna, fenómeno observado por todos los investigadores. No es posible comprender el enunciado egocéntrico del niño si no se conoce a qué sujeto hace referencia el predicado que lo compone, si no se ve lo que el niño hace y lo que tiene ante sus ojos. Watson supone que si fuera posible grabar el habla interna en el disco de un fonógrafo, seguiría siendo absolutamente incomprensible para nosotros. La incomprensibilidad del habla interna, así como su abreviación, es un hecho que han señalado todos los investigadores, pero que hasta ahora no ha sido sometido a análisis. Ahora bien, el análisis muestra que la incomprensibilidad del habla interna, así como su abreviación, es el resultado de muchos factores, la expresión sumaria de fenómenos muy diversos. Ya todo lo que hemos indicado anteriormente (la particular sintaxis del

habla interna, la reducción de su aspecto fonético, su peculiar estructura semántica) explica y revela suficientemente la naturaleza psicológica de esta incomprensibilidad. No obstante, aún quisiéramos detenernos en dos aspectos que, más o menos directamente, condicionan esta incomprensibilidad y se ocultan tras ella. El primero de ellos viene a ser la consecuencia integral de todos los aspectos enumerados más arriba, y deriva directamente de la particularidad funcional del habla interna. Por su misma función, esta habla no está predestinada a la comunicación, es un habla para sí, un habla que se desarrolla en condiciones internas muy diferentes de las del habla externa y que desempeña una función totalmente distinta. Por eso, no habría que sorprenderse de que el habla interna sea incomprensible, sino de esperar que pudiera ser comprensible. El segundo de los aspectos que determina la incomprensibilidad del habla interna está vinculado con la peculiaridad de su estructura semántica. Para aclarar nuestra idea, recurriremos nuevamente a la comparación de uno de los fenómenos del habla interna que hemos encontrado con un fenómeno similar del habla externa. Tolstói, en *Infancia, adolescencia y juventud* y en otras obras, cuenta cómo entre dos personas que llevan una vida similar surgen con facilidad significados convencionales de palabras, un dialecto y una jerga especiales, solo comprensibles para los que han participado en su creación. Los hermanos Irtíéniev tenían su propio dialecto. Los niños de la calle también tienen el suyo. En ciertas condiciones, las palabras cambian su sentido y significado habituales y adquieren un significado específico otorgado por las condiciones especiales en que surgen. Es comprensible que, en las condiciones del habla interna, también deba surgir necesariamente un dialecto propio. En el uso interno, cada palabra adquiere gradualmente distintos matices, distintas facetas semánticas que, sumadas y reunidas, se convierten en un nuevo significado de la palabra. Los experimentos muestran que los significados de las palabras en el habla interna son siempre locuciones idiomáticas intraducibles al lenguaje del habla externa. Se trata siempre de significados

individuales, solo comprensibles en el plano del habla interna, tan llena de «idiotismos» como de elipsis y omisiones.

En realidad, agrupar en una sola palabra la diversidad del contenido semántico equivale a formar un significado individual intraducible, es decir, un idiotismo. Aquí sucede lo mismo que hemos mencionado más arriba en el ejemplo clásico de Dostoievski. Lo que ocurrió en la conversación entre seis obreros borrachos, algo excepcional para el habla externa, es la regla para la interna. En el habla interna, siempre podemos expresar todos nuestros pensamientos, sensaciones e incluso los juicios más agudos tan solo con un nombre. Desde luego, el significado de este único nombre para los pensamientos complejos, las sensaciones y las reflexiones será intraducible al lenguaje del habla externa e inconmensurable con el significado habitual de esa misma palabra. Debido a este carácter idiomático de toda la semántica del habla interna, esta, naturalmente, resulta incomprensible y difícilmente traducible a la lengua habitual.

Con esto podemos terminar el examen de las particularidades del habla interna que hemos observado en nuestros experimentos. Solo debemos agregar que, en la investigación experimental del habla egocéntrica, primero solo constatamos todas estas particularidades, pero, para su interpretación, recurrimos a su comparación con fenómenos análogos y similares en el ámbito del habla externa. Esto fue importante no solo porque era una vía de generalización de los datos hallados y, en consecuencia, una vía para su correcta interpretación, no solo porque nos permite aclarar, por medio de ejemplos del habla oral, las complejas y sutiles particularidades del habla interna, sino sobre todo porque esta comparación ha demostrado que ya en el habla externa están presentes las posibilidades de formación de estas particularidades, con lo que ha corroborado nuestra hipótesis sobre la génesis del habla interna a partir de la egocéntrica y la externa. Es importante que todas estas particularidades puedan surgir, en determinadas circunstancias, en el habla externa; es importante que esto

sea en general posible, que la tendencia a la predicación, a la reducción del aspecto manifiesto del habla, al predominio del sentido sobre el significado de la palabra, a la aglutinación de las unidades semánticas, al influjo de los sentidos y al carácter idiomático del habla, pueda también observarse en el habla externa; por consiguiente, son la naturaleza y las leyes de la palabra las que permiten y hacen esto posible. Esto, repetimos, constituye a nuestro parecer la mejor confirmación de nuestra hipótesis sobre el origen del habla interna a partir de la diferenciación y separación entre el habla egocéntrica y el habla social del niño.

Todas las particularidades que hemos señalado del habla interna no dejan duda alguna respecto a la validez de la tesis fundamental que hemos propuesto de antemano, según la cual el habla interna es una función del habla especial, independiente y original. Es efectivamente un habla que se diferencia total e íntegramente del habla externa. Por eso tenemos derecho a considerarla como un plano interno específico del pensamiento discursivo, que media la relación dinámica entre el pensamiento y la palabra. Luego de todo lo dicho sobre la naturaleza del habla interna, sobre su estructura y función, no queda ninguna duda de que la transición del habla interna a la externa no es la traducción directa de una lengua a otra, ni la simple unión del aspecto sonoro con el habla silenciosa, ni la mera vocalización del habla interna, sino una reestructuración del habla, la transformación de la sintaxis particular y original del habla interna, de su estructura semántica y sonora y de otras formas estructurales inherentes a ella. Así como el habla interna no es un habla sin sonido, el habla externa no es el habla interna con sonido. El paso del habla interna a la externa es una compleja transformación dinámica, la transformación del habla predicativa y de carácter idiomático en un habla sintácticamente desplegada y comprensible para los demás.

Ahora podemos volver a la definición del habla interna y a su comparación con la externa que planteamos antes de realizar nuestro análisis. Decíamos que el habla interna es

una función especial, en cierto sentido contraria a la externa. No estábamos de acuerdo con los que consideran que el habla interna precede a la externa, que representa su aspecto interno. Si el habla externa es el proceso de transformación del pensamiento en palabra, la materialización y objetivación del pensamiento, en el habla interna observamos un proceso en sentido inverso, un proceso que va de afuera hacia dentro, un proceso de evaporación del habla en pensamiento. Pero el habla no desaparece en modo alguno en su forma interna. La conciencia no desaparece en absoluto ni se esfuma en el espíritu puro. Al contrario, el habla interna sigue siendo habla, es decir, pensamiento vinculado con la palabra. Pero, si en el habla externa el pensamiento se encarna en la palabra, en el habla interna esta palabra muere al dar a luz el pensamiento. El habla interna es en gran medida pensamiento con significados puros, pero, como dice el poeta, «en el cielo pronto nos cansamos». El habla interna es dinámica, inestable, variable, y oscila entre los dos polos extremos que venimos estudiando, más formados y estables, del pensamiento discursivo: entre la palabra y el pensamiento. Por eso, su auténtico valor y lugar podrán ser aclarados solo cuando en nuestro análisis demos un paso más adelante y logremos formarnos una idea, aunque sea muy general, sobre el siguiente plano estable del pensamiento discursivo.

Este nuevo plano del pensamiento discursivo es el propio pensamiento. La primera tarea de nuestro análisis es identificar este plano, extraerlo de la unidad en la que siempre se encuentra. Ya hemos dicho que todo pensamiento intenta unir algo con algo, tiene movimiento, corriente, desarrollo, establece una relación entre algo y algo; en una palabra, desempeña una determinada función, realiza un trabajo, resuelve alguna tarea. Esta corriente y movimiento del pensamiento no coincide directa e inmediatamente con el desarrollo del habla. Las unidades del pensamiento y las unidades del habla no coinciden. Ambos procesos están unidos, pero no son idénticos. Están relacionados entre sí a través de complejas transiciones

y transformaciones, pero no se confunden uno con otro como dos líneas rectas superpuestas. Esto es particularmente obvio cuando el trabajo del pensamiento fracasa, cuando, como dice Dostoievski, el pensamiento no entra en la palabra. Para aclarar esto recurriremos nuevamente a un ejemplo literario, a las observaciones de uno de los héroes de Uspenski. La escena en la que un infeliz peregrino, al no encontrar las palabras para expresar la gran idea que lo domina, se atormenta impotente y va a rezar a un santo para que Dios le dé el concepto, deja una indescriptible sensación de pena. Y sin embargo, lo que experimenta esta pobre y agobiada mente no se diferencia esencialmente en nada del tormento de la palabra en un poeta o en un escritor. Dice casi con las mismas palabras: «Yo te lo diría, amigo mío, así como así, sin ningún disimulo, pero nosotros no sabemos hablar... es como si lo que quiero decir me apareciera en ideas, pero no en palabras. Esa es nuestra estúpida desgracia». Por momentos, las tinieblas ceden el lugar a fugaces instantes de claridad, el pensamiento se aclara para el desgraciado, y le parece, como a un poeta, que de un momento a otro «el misterio adoptará un rostro conocido». Se pone a explicar:

–Si yo, por ejemplo, vuelvo a la tierra porque de la tierra he venido, de la tierra. Si vuelvo a la tierra, por ejemplo, ¿de qué especie será el precio que los salvados me pedirán por la tierra?

–Ah –exclamamos todos con alegría.

–Espera, aquí haría falta aún una palabra... Vean señores, cómo hay que...

El peregrino se levantó y quedó parado en la mitad de la habitación, disponiéndose a tomar otro dedo de su mano.

–Aquí aún no se ha dicho nada de lo más verdadero. Y así es como hay que hacerlo: ¿por qué, por ejemplo...? –pero aquí se detuvo y dijo vivamente–: ¿Quién te dio el alma?

–Dios.

–Cierto. Bien. Ahora mira acá...

Íbamos a mirar, pero el peregrino nuevamente vaciló, perdió el ímpetu y, golpeándose con las manos en la cadera, exclamó casi desesperado:

–¡No! ¡No hay nada que hacer! No es por ahí... ¡Ay, Dios mío! ¡Acaso es mucho lo que yo puedo decir! ¡Aquí hay que decir de dónde viene! Aquí sobre el alma hace falta, ¡y cuánto! ¡No! ¡No![77]

En este caso es bien evidente el límite que separa el pensamiento de la palabra, infranqueable Rubicón para el que habla, que divide el pensamiento del habla. Si la estructura y la corriente del pensamiento coincidiera directamente con la estructura y la corriente del habla, el caso que describe Uspenski sería imposible. Pero, en realidad, el pensamiento tiene su propia estructura y corriente, y trasladarlo a la estructura y a la corriente del habla presenta grandes dificultades no solo para el héroe de la escena mostrada más arriba. Los directores teatrales han tropezado con este problema del pensamiento oculto tras la palabra quizás antes que los psicólogos. En particular, en el sistema de Stanislavski encontramos un intento semejante de recrear el subtexto de cada réplica en el drama, es decir, de revelar el pensamiento y el deseo ocultos tras cada enunciado. Recurramos nuevamente a un ejemplo.[78] Chatski le dice a Sofía: «Bienaventurados los que creen, porque serán recompensados». Stanislavski interpreta el subtexto de esta frase como «Dejemos esta conversación». Con el mismo derecho, podríamos interpretar la misma frase como expresión de otro pensamiento: «No le creo. Usted dice palabras consoladoras para tranquilizarme». O podríamos agregar otro pensamiento,

---

77. La cita corresponde a la obra del escritor Gleb Uspenski (1840-1902) *Nabludiénia odnogó lientiáia (ócherki provintsialnoi yizni)* [*Reflexiones de un holgazán (relatos de la vida de provincia)*], publicada en 1873. No conocemos traducción castellana. (N. del T.)

78. Lev Vigotski toma este ejemplo de la obra de Griboiédov *La desgracia de ser inteligente.* (N. del T.)

que con el mismo fundamento podría expresarse en la siguiente frase: «¿Acaso no ve que me atormenta? Yo quisiera creerle. Eso sería dichoso para mí». Una frase viva, dicha por una persona viva, siempre tiene un subtexto, un pensamiento oculto tras ella. En los ejemplos mencionados más arriba, en los que intentamos mostrar la divergencia del sujeto y del predicado psicológico con el gramatical, interrumpimos nuestro análisis sin haberlo concluido. Un mismo pensamiento puede ser expresado en distintas frases, así como una misma frase puede servir como expresión de diferentes pensamientos. La propia divergencia entre las estructuras psicológica y gramatical de la frase está determinada ante todo por el pensamiento que se expresa en tal frase. Tras la respuesta «El reloj se cayó», que sucede a la pregunta «¿Por qué se detuvo el reloj?», podría hallarse el pensamiento «Yo no tengo la culpa de que se haya estropeado, se cayó». Pero el mismo pensamiento podría ser expresado también con otras palabras: «No tengo la costumbre de tocar las cosas ajenas, simplemente estaba limpiando el polvo aquí». Si el pensamiento es una justificación, puede ser expresado con cualquiera de estas frases. En este caso, las frases más diversas por su significado expresarán el mismo pensamiento.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que el pensamiento no coincide directamente con la expresión verbal. A diferencia del habla, el pensamiento no está compuesto por palabras aisladas. Si yo quiero transmitir el pensamiento de que hoy vi correr por la calle a un niño con blusa azul y descalzo, no veo separadamente al niño, la blusa, el color azul, que no tiene zapatos y que corre. Veo todo junto en un único acto de pensamiento, pero en el habla lo descompongo en palabras aisladas. El pensamiento siempre es algo íntegro, de mayor extensión y volumen que una palabra aislada. A menudo, el que habla necesita varios minutos para desarrollar un solo pensamiento. Este pensamiento está contenido en su mente como un todo, y en modo alguno surge gradualmente, en unidades separadas, tal como se desarrolla su discurso. Lo que en el pensamiento está contenido simultáneamente, en el

habla se desarrolla sucesivamente. El pensamiento podría ser comparado con una nube espesa que descarga una lluvia de palabras. Por eso, el proceso de transición del pensamiento a la palabra es un proceso extraordinariamente complejo de descomposición del pensamiento y de recreación de este en palabras. Precisamente porque el pensamiento no coincide no solo con la palabra, sino tampoco con el significado de las palabras en las que se expresa, el camino del pensamiento a la palabra se realiza a través del significado. En nuestra habla siempre hay una segunda intención, un subtexto oculto. Dado que la transición directa del pensamiento a la palabra es imposible y exige siempre el trazado de un camino complejo, aparecen quejas sobre la imperfección de la palabra y lamentos sobre la imposibilidad de expresar el pensamiento:

¿Cómo se expresará el corazón?
¿Cómo podrá entenderte el otro...?[79]

o:

¡Oh, si fuera posible expresar el alma sin palabras![80]

Para superar estas quejas aparecen intentos de fundir las palabras, creando nuevos caminos del pensamiento a la palabra a través de los nuevos significados de estas. Jlébnikov comparaba este trabajo con el trazado de un camino de un valle a otro, hablaba sobre un camino directo de Moscú a Kiev que no pasara por Nueva York, se autodenominaba ingeniero de caminos de la lengua.

Los experimentos enseñan que, como decíamos antes, el pensamiento no se expresa en la palabra, sino que se realiza en ella. Sin embargo, a veces el pensamiento no se realiza en la palabra, como le ocurre al héroe de Uspenski. ¿Sabía el héroe qué quería pensar? Lo sabía como lo saben los que

---

79. Líneas del poema de Tiuchev «Silentium». (N. del T.)
80. Versos de A. A. Fet. (N. del T.)

quieren recordar algo aunque no logren hacerlo. ¿Comenzó a pensar? Comenzó, como los que comienzan a recordar. Pero, ¿ha logrado finalizar este pensamiento como proceso? A esta pregunta hay que responder negativamente. El pensamiento no solo está externamente mediado por signos, sino también internamente por significados. La comunicación inmediata entre conciencias es imposible física y psicológicamente. Esto solo puede ser logrado por una vía indirecta y mediada. Este camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero a través de los significados y luego a través de las palabras. Por eso, el pensamiento nunca es equivalente al significado directo de las palabras. El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto e internamente mediado.

Finalmente, nos queda dar el último y definitivo paso en el análisis de los planos internos del pensamiento discursivo. El pensamiento no es aún la última instancia en este proceso. El propio pensamiento no surge de otro pensamiento, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que comprende nuestras inclinaciones y necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Tras el pensamiento se halla la tendencia afectiva y volitiva. Solo ella puede dar la respuesta al último «por qué» en el análisis del pensamiento. Si antes comparamos el pensamiento con una nube espesa que descarga una lluvia de palabras, deberíamos comparar, siguiendo con la metáfora, la motivación del pensamiento con el viento que pone en movimiento las nubes. Solo es posible comprender efectiva y cabalmente el pensamiento ajeno cuando descubrimos su trasfondo afectivo-volitivo real. Es posible ilustrar cómo los motivos originan el pensamiento y dirigen su desarrollo por medio del ejemplo, que ya hemos utilizado, del descubrimiento del subtexto en la interpretación escénica de un papel. Como enseña Stanislavski, tras cada réplica del héroe de un drama hay un deseo orientado al cumplimiento

de determinadas tareas volitivas. Lo que en este caso hay que recrear mediante el método de interpretación escénica, en el habla viva es siempre el momento inicial de todo acto de pensamiento verbal. Tras cada enunciado hay una tarea volitiva. Por eso, paralelamente al texto de la pieza, Stanislavski anotaba el deseo correspondiente a cada réplica, deseo que pone en movimiento el pensamiento y el habla del héroe del drama. Tomemos como ejemplo el texto y el subtexto de algunas réplicas del papel de Chatski en una interpretación cercana a la de Stanislavski.

Texto de la pieza	Deseos paralelos
SOFÍA ¡Ay, Chatski, qué contenta estoy de verlo!	Quiere ocultar su turbación.
CHATSKI Está contenta, enhorabuena.	Quiere remorderle la conciencia burlándose de ella.
Pero ¿es sincero quien se alegra tanto?	¡Cómo no le da vergüenza!
Me parece que, después de todo, haciendo tiritar a los caballos y a las personas sólo yo me divertí.	Quiere obligarla a ser sincera.
LISA Pero, señor, si usted hubiera estado tras las puertas no hace ni cinco minutos, habría escuchado	Quiere calmarlo
su nombre. ¡Dígalo usted misma, señorita!	Quiere ayudar a Sofía en una situación difícil.
SOFÍA Nunca, no solo ahora, ha podido usted reprocharme nada.	¡No soy culpable de nada! Quiere tranquilizar a Chatski.

CHATSKI
Supongamos que así sea.
Bienaventurados los que creen,
porque serán recompensados.

¡Dejemos esta conversación!

Para comprender el habla ajena, nunca es suficiente comprender solo algunas palabras, debemos comprender el pensamiento del interlocutor. Pero incluso la comprensión del pensamiento del interlocutor, si no se comprende su motivo, aquello por lo cual expresa el pensamiento, resulta una comprensión incompleta. Del mismo modo, en el análisis psicológico de cualquier enunciado solo llegamos al final cuando descubrimos el último plano interno, el más oculto, del pensamiento discursivo: su motivación.

Con esto finaliza nuestro análisis. Intentemos echar un vistazo a sus resultados. El pensamiento discursivo se nos ha presentado como un todo complejo y dinámico, en el cual la relación entre el pensamiento y la palabra se manifiesta como un movimiento a través de toda una serie de planos internos, como la transición de un plano a otro. En nuestro análisis, fuimos del plano más externo al más interno. En la realidad, el movimiento del pensamiento discursivo sigue el camino inverso: del motivo que da lugar a algún pensamiento a la formación del propio pensamiento, a su mediación en la palabra interna, luego en los significados de las palabras externas y, finalmente, en las palabras. Sin embargo, sería erróneo imaginar que este es el único camino del pensamiento a la palabra. Al contrario, hay una variedad tal de movimientos y transiciones en ambos sentidos, de un plano a otro, que resulta incalculable para el estado actual de nuestros conocimientos sobre esta cuestión. Pero ahora ya sabemos, en forma general, que es posible que tal movimiento se detenga en cualquier punto de este intrincado camino en uno u otro sentido: del motivo a través del pensamiento hacia el habla interna; del habla interna al pensamiento; del habla interna a la externa, etc. El estudio

de los diversos movimientos que existen efectivamente en la vía principal del pensamiento a la palabra quedaba por fuera del ámbito de nuestras tareas. Solo nos interesaba lo central y fundamental: descubrir la relación entre el pensamiento y la palabra como un proceso dinámico, como el camino del pensamiento a la palabra, como la realización y encarnación del pensamiento en la palabra.

En la investigación hemos recorrido todo el tiempo un camino poco habitual. En el problema del pensamiento y el habla hemos intentado estudiar su aspecto interno, oculto a la observación directa. Hemos intentado someter a análisis el significado de la palabra, que para la psicología siempre fue el lado oscuro de la Luna, jamás estudiado y desconocido. Todo el aspecto interno y semántico del habla, orientado hacia dentro, hacia la personalidad, y no hacia fuera, ha sido hasta tiempo muy reciente un terreno ignorado e inexplorado por la psicología. Se estudiaba sobre todo el aspecto manifiesto del habla, que se orienta hacia nosotros. Por eso, las más diversas interpretaciones coincidían en considerar la relación entre el pensamiento y la palabra como constante, firme, como una relación entre las cosas establecida de una vez para siempre, no como una relación interna, dinámica y variable entre procesos. Por esta razón, podríamos expresar el resultado principal de nuestra investigación con la afirmación de que procesos que se consideraban fija y uniformemente vinculados, en realidad guardan entre sí una relación móvil. Lo que se consideraba una estructura simple, a la luz de la investigación se manifestó como una estructura compleja. En nuestro deseo de delimitar los aspectos externo y semántico del habla, la palabra y el pensamiento, no había otro interés que el intento de mostrar, en toda su complejidad, la delicada trama de relaciones que componen la unidad que en efecto representa el pensamiento discursivo. Como muestra la investigación, la compleja estructura de esta unidad, sus complejas relaciones y transiciones cambiantes entre los distintos planos del pensamiento discursivo surgen

solo durante el desarrollo. La diferenciación del significado respecto al sonido, de la palabra respecto al objeto, del pensamiento respecto a la palabra, son estadios imprescindibles en la historia del desarrollo de los conceptos.

No teníamos ninguna intención de agotar toda la complejidad de la estructura y dinámica del pensamiento discursivo. Solo queríamos ofrecer una primera idea sobre la enorme complejidad de esta estructura dinámica, una idea, además, fundada en hechos obtenidos y elaborados experimentalmente y en el análisis teórico y generalización de estos. Solo nos queda resumir en pocas palabras la interpretación general de las relaciones entre el pensamiento y la palabra que surge como resultado de toda la investigación.

La psicología asociacionista consideraba la relación entre el pensamiento y la palabra como un vínculo externo formado sobre la base de la repetición entre dos fenómenos, en principio análoga a la relación asociativa que se establece al aprender un par de palabras sin sentido. La psicología guestáltica sustituyó esta interpretación por la idea de la relación estructural entre el pensamiento y la palabra, pero no modificaba el postulado según el cual esta relación no constituía nada específico, colocándola junto a cualquier otra relación estructural surgida entre dos objetos, por ejemplo, entre el palo y la banana en los experimentos con chimpancés. Las teorías que intentaban resolver de otro modo esta cuestión se polarizaron en torno a dos concepciones antagónicas. Uno de los polos está representado por la interpretación conductista del pensamiento y el habla, encontrando su expresión en la siguiente fórmula: el pensamiento es habla sin sonido. El otro polo lo representa la concepción extremadamente idealista, desarrollada por los representantes de la escuela de Würzburg y por Bergson, sobre la absoluta independencia entre el pensamiento y la palabra y sobre las alteraciones que la palabra provoca en el pensamiento. «El pensamiento expresado es una mentira»: este verso de Tiúchev puede servir como fórmula para expresar la propia esencia de estas teorías. De aquí surge el intento de los

psicólogos por separar la conciencia de la realidad y, dicho en palabras de Bergson, por captar, rompiendo el marco del lenguaje, nuestros conceptos en su estado natural, tal como los percibe la conciencia, libres del poder del espacio. Estas teorías tienen un punto en común, inherente casi a todas las teorías del pensamiento y el habla: un antihistoricismo profundo y radical. Todas ellas oscilan entre los polos de un puro naturalismo o de un puro espiritualismo. Todas ellas consideran por igual el pensamiento y el habla por fuera de la historia de ambos.

Ahora bien, solo una psicología histórica, solo una teoría histórica del habla interna es capaz de hacernos comprender correctamente este complejo y gran problema. Hemos intentado precisamente recorrer este camino en nuestra investigación. Podemos expresar el resultado de esta en unas pocas palabras. Hemos visto que la relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso vivo de nacimiento del pensamiento en la palabra. La palabra privada de pensamiento es ante todo una palabra muerta. Como dice el poeta:

> Y como abejas en la colmena abandonada,
> huelen mal las palabras muertas.[81]

Pero el pensamiento, sin encarnarse en la palabra, sigue siendo también una sombra estigia[82], «una niebla, un sonido y un resplandor», como dice otro poeta. Hegel consideraba la palabra como un ser animado por el pensamiento. Este ser es absolutamente necesario para nuestros pensamientos.

---

81. Esta cita representa un caso de mención oblicua, de *táinopis*. Vigotski cita unos versos del poema de Gumiliov «La palabra», prohibido desde el asesinato del poeta, en 1921. Probablemente, Vigotski la tomó del artículo de O. E. Mandelshtam «Sobre la naturaleza de la palabra» (1922), donde servía de epígrafe. La cita fue suprimida en las ediciones posteriores de este artículo. (N. del T.)

82. «Sombra estigia»: imagen del mismo poema de Mandelshtam que sirve como epígrafe al capítulo. (N. del T.)

La relación entre el pensamiento y la palabra no es originaria, dada de una vez y para siempre. Surge en el desarrollo y ella misma se desarrolla. «En el principio fue la palabra». Goethe responde a estas palabras del Evangelio por boca de Fausto: «En el principio fue la acción», con la intención de desvalorizar la palabra. Pero, señala Gutzman, incluso si, junto con Goethe, no se valorizara tanto la palabra como tal, es decir, la palabra sonora, y junto con él se tradujera el versículo bíblico como «En el principio fue la acción», podría, con todo, leerse con otro énfasis si se lo observara desde el punto de vista de la historia del desarrollo: *en el principio* fue la acción. Gutzman quiere decir con esto que la palabra es el estadio superior del desarrollo humano, que supera a la manifestación más elevada de acción. Naturalmente, tiene razón. En el principio no fue la palabra. En el principio fue la acción. La palabra representa más bien el final que el comienzo del desarrollo. La palabra es el final que culmina la acción.

No podemos, al cerrar nuestra investigación, dejar de dedicar unas palabras a las perspectivas que se abren tras ella. Nuestra investigación nos conduce de lleno al umbral de otro problema, aún más vasto, más profundo y más grande que el problema del pensamiento: el problema de la conciencia. Nuestra investigación hizo referencia todo el tiempo, como ya hemos dicho, al aspecto de la palabra que, como el otro lado de la Luna, era un terreno ignorado por la psicología experimental. Hemos tratado de investigar la relación de la palabra con el objeto y con la realidad. Hemos intentado estudiar experimentalmente la transición dialéctica de la sensación al pensamiento y mostrar que en este la realidad se refleja de otro modo que en la sensación, que el principal rasgo distintivo de la palabra es el reflejo generalizado de la realidad. Pero con ello hemos rozado un aspecto de la naturaleza de la palabra cuyo significado excede los límites del pensamiento como tal y que solo puede ser estudiado en toda su plenitud en el marco de un problema más general: la palabra y la conciencia. Si la

conciencia que siente y piensa dispone de diferentes maneras de reflejar la realidad, entonces tales maneras representan distintos tipos de conciencia. Por eso, el pensamiento y el habla son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si «la lengua es tan antigua como la conciencia», si «la lengua es la conciencia práctica que existe para los demás y, en consecuencia, también para mí mismo», si «la maldición de la materia, la maldición de las capas móviles del aire pesa desde siempre sobre la conciencia pura»,[83] entonces es evidente que no es únicamente el pensamiento el que está vinculado al desarrollo de la palabra, sino también la totalidad de la conciencia. Las investigaciones empíricas muestran a cada paso que la palabra desempeña un rol central en la totalidad de la conciencia, no en sus funciones aisladas. La palabra representa en la conciencia lo que, según la expresión de Feuerbach, es absolutamente imposible para una sola persona y posible para dos. Es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana.

La conciencia se refleja en la palabra como el sol en una pequeña gota de agua. La palabra es a la conciencia lo que un mundo pequeño es a uno grande, lo que una célula viva al organismo, lo que un átomo al universo. Es el pequeño mundo de la conciencia. Una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana.

83. «... si "la maldición de la materia...» hasta «... conciencia pura"». Frase suprimida en la edición soviética de 1982. (N. del T.)

BIBLIOGRAFÍA[84]

AA. VV., *Diplomnie raboti studientov Leningradskogo pedagoguícheskogo instituta im. Gertsena* (Arsenieva, Zabolotnova, Kanushina, Chanturia, Efes, Neifets i dr.) (*Tesis de grado de los estudiantes del Instituto Pedagógico de Leningrado «Herzen»*).

Ach, N., *Über die Begriffsbildung*, Bamberg, Buhner, 1921.

Bleuler, E., *Autistícheskoe muishlenie*, Odesa, 1927 (*El Pensamiento autista*).

Borovksi, V. I., *Vvedienie v sravnitelnuiu psijológuiu*, [Moscú], 1927 (*Introducción a la psicología comparada*).

Bühler, Ch., *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr*, [Leipzig], 1927.

Bühler, K., *Abris der geistigen Entwicklung des Kindes*, [Leipzig], 1923.

—, *Dujóvnoie razvitie rebionka*, [Moscú], 1924 (*El desarrollo intelectual del niño*).

Delacroix, H. S., *Le langage et la pensée*, [París], 1924.

Engels, F., *Dialéktika prirodi*, «Arjiv Marksa i Engelsa», t. II, 1925 [Trad. esp.: *Dialéctica de la naturaleza*, México, Grijalbo, 1961].

---

84. Entre corchetes se colocan los datos que Vigotski olvidó mencionar. Como el lector podrá apreciar, se trata por lo general del año de edición del libro, de la editorial o de la ciudad. En ocasiones, el nombre de la obra que señala Vigotski no es el correcto, y hay varios libros que, pese a aparecer mencionados en el cuerpo del texto, fueron omitidos por el autor al preparar la bibliografía. Con todo, hay datos que faltan y no han podido rastrearse. También se consignan entre corchetes las traducciones españolas que se han tomado para la presente edición. No hemos incluido en la bibliografía las obras literarias, que sí se han señalado en nota al pie a lo largo del texto. (N. del T.)

[Engels, F., No se consigna edición del libro. Trad. esp.: *La* Contribución a la crítica de la economía política *de Karl Marx*, en Marx y Engels: *Obras escogidas en dos tomos*, Ediciones en lenguas extranjeras, Moscú, 1955]

Frisch, K., *Die Sprache der Bienen*, [Viena], 1928.

Gesell, A., *Pedologuia ránniego vózrasta*, [Moscú, Leningrado], 1932. (*Paidología de la edad temprana*).

Groos, K., *Dushévnaia yizn rebionka*, [Kíev], 1916 (*La vida espiritual del niño*).

[Hempelmann, F., *Tierpsychologie vom Standpunkt des Biologen*, 1926].

Kafka, G., *Handbuch der vergleichenden Psychologie*, B. I, Abt. I, [Múnich], 1922.

Koffka, K., *Grundlagen der psychischen Entwicklung*, 2 Auflage, [Berlín], 1925.

[Köhler, W., *Die Methoden der psychologischen Forschung an Affen*, Handbuck der biologischen Arbeitsmethoden, hrsg. von E. Abderhalden, Abt. VII, Methoden der experimentellen Psychologie, Teil D, Berlin-Wien, 1932].

—, *Intelligengprüfungen an Menschenaffen*, 2 Auflage, Berlin, 1921 [Trad. esp.: *Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés*, Madrid, Debate, 1989].

—, *Zur Psychologie des Schimpansen*, Psychologische Forschung, N° 1, [Berlín/Göttingen/Heidelberg], 1921.

Kretschmer, E., *Meditsínskaia psijológuia*, [Moscú], 1927 (*Psicología médica*).

Külpe, O., *Sovremiénnaia psijológuia muishlenia*, Novie idiéi v filosofii, N° 16, 1914 (*Moderna psicología del pensamiento*, Nuevas ideas en filosofía).

Lemaître, A., *Observations sur le langage interieur des enfants*, Archives de Psychologie, N° 4, 1905.

Lenin, V. I., *Konspekt knigi Gegelia «Nauki logiki»*, Filosófskie tetradi. Izd. TSK. VKP(6), 1914 [Trad. esp.: *Resumen del libro de Hegel* Ciencia de la lógica, Cuadernos Filosóficos, Buenos Aires, Ediciones Estudio, 1972].

Lévy-bruhl, L., *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*,

[París], 1922 [Trad. esp.: *Las funciones mentales en las sociedades inferiores*, Buenos Aires, Editorial Lautaro, 1947].

—, *Pervobitnoie muishlenie*, [Moscú], 1930 [Trad. esp.: *El alma primitiva*, Ediciones Península, Barcelona, 1985].

Marx, K., *Kapital*, t I, [t. III], Moscú, 1920 [Trad. esp.: *El capital*, México, Siglo XXI, 1998 (22ª ed.)].

Meumann, E., *Die Entstehung der ersten Wortbedeutung beim Kinde*, Philosophische Studien, B. xx, [1928].

Piaget, J., *La casualité physique chez l'enfant*, Librairie Félix Alcan, [París], 1927 [Trad. esp.: *La causalidad física en el niño*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934].

—, *La représentation du monde chez l'enfant*, Librairie Félix Alcan, [París], 1926 [Trad. esp.: *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1984].

—, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, [Paris], 1923.

—, *Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire*, Bulletin trimestriel de la Conférence Internationale pour l'enseignement de l'histoire, N° 2, [París], 1933.

—, *Riech i muishlenie rebionka*, Gosizdat, [Moscú], 1932 (*El lenguaje y el pensamiento del niño*) [Este texto incluía los dos primeros trabajos de Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923); *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924) (Trad. esp.: *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1983; *El juicio y el razonamiento en el niño*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1992)].

Plejanov, G. V., *Ócherki po istorii materializma*, Izd. 3, 1922 [Trad. esp.: *Esbozos de historia del materialismo*, t. 1, Buenos Aires, Editorial Quetzal, 1964].

Rimat, F., *Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'sche Suchmetode*, [Leipzig], 1925.

[Sájarov, L. S., *O mietódaj isslédovania poniatii*, Psijológuia, 1930, t. 3, n. 1 (*Sobre los métodos de investigación de los conceptos*)].

[Sapir, E., No se consigna edición del libro. Trad. esp.: *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, Madrid, FCE, 1991 (12ª reimpr.)].

Shif, Z. I., *Razvitie nauchnij i yitiéiskij poniatii (dissertatsia)*, Mos-

cú, 1933 (*El desarrollo de los conceptos científicos y cotidianos -disertación-*).

[Smidt, B., *Die Sprache und andere Ausdrucksvormen der Tiere*, Berlin, 1923].

Stern, C. y Stern, W., *Die Kindersprache*, 4 Auflage, Verlag v. J. A. Barth, [Berlín], 1928.

Stern, W., *Person und Sache*, I Band, Verlag v. J. A. Barth, Leipzig, 1905.

—, *Psijológuia ránniego dievtstva*[*do shestiliétnogo vózrasta*, Petrogrado], 1922 (*Psicología de la temprana infancia hasta los seis años de edad*).

[Storch, A, No se consigna edición del libro. Trad. ingl.: *The Primitive Archaic Forms of Inner and Thought in Schizophrenia*, NY, NMDP, 1924].

Thorndike, E. R., *The Mental Life of Monkeys*, [Nueva York, Leningrado], 1901.

Tolstói, L. N., *Pedagoguícheskie stati*, Izd. Kushnereva i K°, [Moscú], 1903 (*Artículos pedagógicos*).

[Uznazde, D., *Die Begriffsbildung im vorschulpflichtigen Alter*, Zeitschrift für angewandte Psychologie, 34, 1929].

Vigotski, L. S., *Pedologuia podrostka*, Uchgiz, 1931 [Trad. esp.: *Paidología del adolescente*, en *Obras escogidas*, t. IV, Madrid, Visor, 1996].

Volkelt, H., *Eksperimentálnaia psijológuia doshkólnika*, Gosizdat, [Moscú], 1930 (*Psicología experimental del preescolar*).

Watson, J. B., *Psijológuia kak nauka o povedienii*, [Moscú], 1926. (*La psicología como ciencia del comportamiento*).

[Werner, H., *Einfuehrung in die Entwicklungspsychologie*, Leipzig, Barth, 1926].

[Wundt, W., *Volkerpsychologie*, v. 1: *Die Sprache*, Leipzig, Engelmann, 1900. Trad. esp.: *Elementos de psicología de los pueblos*, Barcelona, Editorial Alta Fulla, 1990].

Yerkes, R. M. y Learned, E. W., *Chimpansee Intelligence and its Vocal Expressions*, Baltimore, 1925.

Yerkes, R. M., *The Mental Life of the Monkeys and Apes*, Behaviour Monographs, NY/London/Paris/Leipzig, v. 3, N° 1, 1916.

ÍNDICE

Lev Vigotski

Pensamiento y habla

COLIHUE ☾ CLÁSICA

- *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, **Karl Marx**
- *Hamlet*, **William Shakespeare**
- *Discurso del método*, **René Descartes**
- *Otelo, el moro de Venecia*, **William Shakespeare**
- *Hojas de hierba*, **Walt Whitman**
- *Crimen y castigo*, **Fiódor Dostoievski**
- *El rey Lear*, **William Shakespeare**
- *Poética*, **Aristóteles**
- *Iluminaciones*, **Arthur Rimbaud**
- *Una vuelta de tuerca*, **Henry James**
- *Las flores del mal*, **Charles Baudelaire**
- *Tragedias I*, **Eurípides**
- *Las penas del joven Werther*, **Johann Wolfgang von Goethe**
- *Romeo y Julieta*, **William Shakespeare**
- *Las reglas del método sociológico*, **Émile Durkheim**
- *Los papeles de Aspern*, **Henry James**
- *Ética Nicomaquea*, **Aristóteles**
- *El príncipe*, **Niccolò Machiavelli**
- *Macbeth*, **William Shakespeare**
- *El suicidio*, **Émile Durkheim**
- *El proceso*, **Franz Kafka**
- *Memorias del subsuelo*, **Fiódor Dostoievski**

- *Las mil y una noches,* **Anónimo**
- *Utopía,* **Tomás Moro**
- *Comedias completas,* **Terencio**
- *Una casa de muñecas. Un enemigo del pueblo,* **Henrik Ibsen**
- *Frankenstein,* **Mary W. Shelley**
- *Edipo. Edipo en Colono. Antígona,* **Sófocles**
- *Los hermanos Karamázov,* **Fiódor Dostoievski**
- *Confesiones,* **San Agustín de Hipona**
- *Peer Gynt. El pato salvaje. Hedda Gabler,* **Henrik Ibsen**
- *Enéadas. Textos esenciales,* **Plotino**
- *Elogio de la Locura,* **Erasmo de Rotterdam**
- *Pensamiento y habla,* **Lev Vigotski**
- *Poesía completa,* **Stéphane Mallarmé**
- *Convivio,* **Dante Alighieri**
- *El contrato social,* **Jean-Jacques Rousseau**
- *Sobre las leyes,* **Cicerón**
- *La filosofía en el tocador,* **Marqués de Sade**
- *Poesía completa,* **Catulo**
- *Epistolario,* **Baruch Spinoza**
- *Fedón,* **Platón**
- *Oliver Twist,* **Charles Dickens**
- *Arte de amar,* **Ovidio**
- *Sherlock Holmes,* **Arthur Conan Doyle**
- *Poesía completa,* **François Villon**
- *Tratado de la reforma del entendimiento,* **Baruch Spinoza**
- *Crítica de la razón pura,* **Immanuel Kant**

sta edición de 2000 ejemplares se terminó de imprimir en A.B.R.N. Producciones Gráficas S.R.L., W. Villafañe 468, Buenos Aires, Argentina, en abril de 2007.